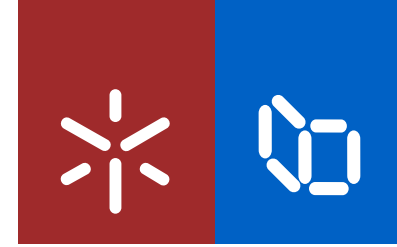


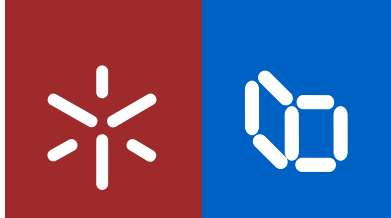


Mónica Sofia Louro Peixoto

A construção linguística da atenuação em contexto pré-escolar

Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas





Universidade do Minho

Instituto de Letras e Ciências Humanas

Mónica Sofia Louro Peixoto

A construção linguística da atenuação em contexto pré-escolar

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Linguagem

Trabalho efetuado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria Aldina de Bessa
Ferreira Rodrigues Marques**

outubro de 2016

AGRADECIMENTOS

E assim termina mais um capítulo da minha vida. Apesar de todas as dificuldades que foram surgindo no meu caminho, existiram também muitos sorrisos partilhados e experiências vividas. Foi um percurso que valeu a pena e desejo que ao encerrá-lo muitos novos se abram. Mas antes não podia deixar de agradecer àquelas pessoas que, ao longo deste percurso, me apoiaram, me incentivaram e acreditaram constantemente em mim para alcançar o meu objetivo.

À Professora Doutora **Maria Aldina de Bessa Ferreira Rodrigues Marques**, orientadora desta dissertação, pela sua orientação, por todo o apoio, paciência, dedicação e compreensão quando tudo parecia complicado. Pela postura exigente e crítica que fez com que agarrasse este projeto com todo o empenho.

A toda a minha **Família**, por mostrar interesse na evolução deste projeto, mas especialmente aos meus **Pais** e à minha **irmã Filipa**, por sempre acreditarem em mim. Por serem os meus melhores amigos, os meus pilares e considerados por mim os melhores do mundo. Um obrigado por todas as palavras de apoio e de incentivo que contribuíram para a concretização deste projeto. Também, em especial, à minha **Tia Olívia** por sempre me ter ajudado e por se ter mostrado disponível em tudo o que precisasse ao longo do meu percurso.

Ao meu namorado **Mário**, sem dúvida o meu grande apoio ao longo desta jornada, que me ouviu e ajudou nos momentos mais complicados. Por ouvir os meus desabafos, as minhas conquistas, medos e angústias. E por ter estado sempre presente, tendo abdicado de tempo para me fazer companhia e por me “retirar de casa” sempre que precisava de desanuviar.

Às minhas colegas e amigas de mestrado, **Ana João** e **Cátia**, que viveram comigo este percurso com a mesma intensidade. Com quem foram partilhadas ideias, medos, conquistas e derrotas. Foram, sem dúvida, grandes companheiras.

A todos os meus amigos pelo interesse demonstrado, pela preocupação, pelas mensagens, pela força, pelas palavras de *Boa Sorte* e também pelos momentos que não

pude partilhar com eles devido à minha falta de tempo, mas que mesmo assim compreenderam e continuaram comigo.

À **Filipa Paiva**, minha chefe, que demonstrou ser uma grande amiga. Agradeço por todo o carinho, apoio, paciência, conselhos e força que me deu. Nunca me deixando colocar o trabalho em primeiro lugar, incentivando-me sempre a concluir esta etapa.

À Educadora **Susana** e à Auxiliar **Filipa** por me receberem bastante bem. Por toda a ajuda que me deram ao longo das gravações e observações durante as suas atividades.

A toda a **equipa** do Centro de Solidariedade Espírito do Santo por me terem acolhido, especialmente, à **Irmã Esmeralda** por toda a sua disponibilidade em ajudar-me no que foi necessário e por se mostrar sempre preocupada com o desenvolvimento do meu projeto. E claro aos **Encarregados de Educação** por terem aceitado de imediato as gravações dos seus educandos durante as atividades para a realização desta minha investigação.

Sem todos vocês não teria conseguido chegar até aqui. O meu mais sincero *obrigada* a todos.

RESUMO

Esta dissertação enquadra-se na área da análise dos discursos e pretende estudar *A construção linguística da atenuação em contexto pré-escolar*.

Seguimos a perspetiva de Antonio Briz (1995, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2010b, 2012, 2014), que considera a atenuação uma categoria pragmática. É uma estratégia usada intencionalmente para alcançar os objetivos da interação e só pode ser determinada a partir do contexto. Briz define-a também como um mecanismo retórico, uma vez que é usada para convencer, conseguir algo, persuadir e evitar que as relações interpessoais e sociais sofram algum tipo de constrangimento.

O uso de estratégias de atenuação faz, pois, parte da competência comunicativa dos falantes. Pretende-se analisar aspetos desta competência comunicativa e, em particular, os usos linguísticos ao serviço desta estratégia.

Pretende-se, nomeadamente, responder a várias questões:

1. como é construída linguisticamente a atenuação no discurso dos interlocutores;
2. que tipo de estruturas linguísticas são usadas pelos participantes para a construção do seu discurso;
3. de que forma, estas estruturas linguísticas, influenciam a interação entre os participantes;
4. que tipo de interação se estabelece neste tipo de contexto.

O *corpus* é composto por interações verbais orais espontâneas, gravadas numa instituição do pré-escolar, na sala das crianças de cinco anos de idade onde estão presentes 1 educadora, 1 auxiliar e um grupo de 23 crianças.

Na análise damos especial atenção às características estruturais das interações, nomeadamente aos turnos, tomadas de turno e relações interpessoais entre os participantes. Estas características das interações educadora-criança, criança-educadora e criança-criança, permitem compreender melhor o uso da atenuação por parte dos intervenientes.

Num segundo momento, a partir da proposta de Albelda & Cestero (2011), fazemos a análise das estratégias de atenuação e as suas características.

PALAVRAS-CHAVE:

Atenuação; Competência Comunicativa; Estratégias Atenuadoras; Relações Interpessoais; Pré-escolar; Coloquialidade, Género Discursivo

ABSTRACT

This research framework is within the area of Discourse Analysis and intends to study *The linguistic construct of mitigation in a preschool context*.

We follow the perspective of Antonio Briz (1995, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2010b, 2012, 2014) which considers mitigation a pragmatic category. It's a strategy used intentionally to achieve the goals in interaction and can only be defined from the context. Briz defines it also as a rhetorical mechanism, since it is used to convince, to achieve something, to persuade and to avoid that interpersonal and social relations suffer some sort of constraint.

The use of mitigation strategies is therefore part of the communicative competence of speakers. We intend to analyse aspects of this communicative competence and specifically the linguistic uses of this strategy.

It is intended in particular to answer several questions:

1. how is attenuation linguistically constructed in the interlocutors is speech;
2. what kind of linguistic structures are used by the participants in the construction of their speech;
3. in which way these linguistic structures influence the interaction between the participants;
4. and which type of interaction is established in this type of context.

The corpus is constituted by oral spontaneous verbal interactions, recorded in a pre-school institution, in the classroom of children with five years of age where there are a teacher, a education assistant and a group of 23 children.

In the analysis we pay special attention to the structural characteristics of the interactions, particularly those shifts, taken in turn and interpersonal relationships among participants. These characteristics of interactions teacher-child, child-teacher and child-child, which allows us a better understanding of the use of mitigation by the participants.

Secondly, from the proposed Albelda & Cestero (2011) we do the analysis of mitigation strategies and their characteristics.

KEYWORDS:

Mitigation; Communicative Competence; Mitigation Strategies; Interpersonal Relations; Preschool; Colloquialism; Discursive Genre

ÍNDICE

Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico	9
I – 1. A análise do(s) discurso(s) e interação	11
I – 1.1. A conversação: definição e objeto de análise.....	13
I – 1.1.1. O turno como unidade de análise	14
I – 1.2. A coloquialidade das interações orais do quotidiano	17
I – 1.3. As relações interpessoais.....	20
I – 1.4. Teorias da atenuação de Lakoff a Val.Es.Co	22
I – 1.4.1. Estado da questão	23
I – 1.4.2. A proposta de Briz e do grupo Val.Es.Co.....	28
I – 2. Recolha e constituição do <i>Corpus</i>	39
I – 2.1. Preparação da Gravação	39
I – 2.2. Transcrição das Gravações	44
Parte II – Análise das interações orais	49
II – 1. Questões contextuais e discursivas.....	50
II – 1.1. Quadro espaço-temporal e finalidades	50
II – 1.1.1. O espaço institucional: valor simbólico.....	51
II – 1.1.2. Espaço físico e atividades verbais	53
II – 1.1.3. Espaço temporal.....	54
II – 1.2. Participantes	57
II – 1.3. Relações interpessoais.....	60
II – 2. Estratégias e mecanismos de atenuação em contexto Pré-escolar.....	73
Conclusão.....	89
Referências Bibliográficas	93
Anexos	99

Anexo A - Autorização da Instituição Pré-escolar.....	101
Anexo B - Autorização da Educadora de infância e Auxiliar de Ação educativa	103
Anexo C - Autorização dos Encarregado de Educação.....	105
Anexo D - Sistema de Transcrição Val.Es.Co	107
Anexo E - Ficha de gravação e Transcrição 1.....	111
Anexo F - Ficha de gravação e Transcrição 2.....	119
Anexo G - Ficha de gravação e Transcrição 3	129
Anexo H - Ficha de gravação e Transcrição 4	145
Anexo I - Ficha de gravação e Transcrição 5.....	159
Anexo J - Ficha de gravação e Transcrição 6.....	173

ÍNDICE DE IMAGENS

Figura 1 – Representação do espaço nos dias 4, 11, 16 e 23 de março	41
Figura 2 – Representação do espaço nos dias 3, 4 e 16 de março	42
Figura 4 - Exemplo de observações registadas em notas de rodapé	47
Figura 5 – Exemplo da transcrição 3	48
Figura 6 – Representação da sala dos 5 anos	50

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Calendarização e características das gravações	43
Tabela 2 - Dados das gravações que constituem o corpus.....	54
Tabela 3 - Presença dos participantes nas gravações	58
Tabela 4 - Contagem de turnos de fala de cada participante	63

INTRODUÇÃO

A Análise Linguística dos Discursos tem como objetivo analisar os discursos, na variedade dos seus usos e funcionamentos, isto é, a produção de significado em situação de comunicação. O seu objeto de estudo é, portanto, os discursos enquanto práticas sociais de natureza linguística.

Nesta perspectiva de abordagem, o contexto de construção discursiva tem uma dimensão central. Todos os discursos são produzidos num contexto, definido por um conjunto de parâmetros (variáveis em função das situações), dos quais salientamos os elementos que Kerbrat-Orecchioni (1995) reuniu num *quadro comunicativo* constituído por um determinado enquadramento (físico, espaço-temporal, e social), com interlocutores, que desempenham determinados papéis sociais e comunicacionais, e com um objetivo. Interessada inicialmente pelos discursos escritos e pelos “grandes” discursos, esta perspectiva teórica tem todavia vindo a integrar todos os géneros discursivos, tanto da escrita como da oralidade, ou seja, todos os tipos de práticas discursivas.

A variabilidade, infinda podemos dizer, das interações discursivas empíricas é organizada em géneros discursivos, que os interlocutores usam e reconhecem desde o primeiro momento da interação, como refere Bakhtine (1992), que coloca esta questão ao nível da centralidade tradicional das regras da língua ao considerar que o nosso discurso é organizado por géneros da mesma forma que é organizado por regras sintáticas. A esta capacidade para a comunicação, desenvolvida experiencialmente, chama-se, desde Dell Hymes (1972), *competência comunicativa*. Esta questão da competência comunicativa é particularmente importante para o nosso trabalho, dado que no âmbito da dissertação do Mestrado em Ciências da Linguagem, definimos como objeto de estudo a *construção linguística da atenuação em contexto pré-escolar*.

Assim, pretende-se analisar aspetos desta competência comunicativa, determinar, em particular, a ocorrência de estruturas de atenuação, e o domínio de determinados usos linguísticos, de que salientamos:

1. tipo de interação que se estabelece neste tipo de contexto;
2. tipo de estruturas linguísticas que são usadas pelos participantes para a construção do seu discurso;
3. a forma como estas estruturas linguísticas influenciam a interação entre os participantes;

4. a forma como é construída linguisticamente a atenuação no discurso dos interlocutores.

A competência comunicativa foi uma noção desenvolvida por Dell Hymes a partir de uma outra, mais limitada, proposta por Chomsky, a competência (gramatical), objeto de estudo da gramática generativa, por oposição ao conceito de *performance*. Para Chomsky a competência é o conhecimento de um sistema de regras ou princípios cognitivos para as quais a linguagem serve de evidência. Chomsky considera que a competência linguística é o conhecimento de um falante-ouvinte ideal, numa comunidade linguística homogênea, que conhece a sua língua de modo completo e perfeito. Os usos efetivos dos falantes são afastados. Chomsky (1965), segundo Dell Hymes (1972:28-29), refere que o “registro del habla natural nos muestra numerosos falsos inicios, desviaciones de las reglas, cambios de curso intermedios y demás. Se habla de los datos lingüísticos primarios como de “calidad bastante degradada”. Isto é, para Chomsky, a fala espontânea não pode ser tomada como objeto, dadas as limitações que apresenta.

Dell Hymes dá uma definição completamente diversa de competência comunicativa, como a capacidade para fazer algo, isto é, usar a linguagem de forma adequada ao contexto. O conhecimento gramatical é um dos domínios necessários para o uso da linguagem mas não é o único, outras vertentes são necessárias para a construção de uma competência comunicativa Widdowson (1989:84-85), considera que o “bebé chomskyano” seria um “monstro” predestinado a uma “morte rápida” por ser apenas capaz de enunciar frases impecavelmente “gramaticais”, mas incapaz de utilizá-las no momento oportuno, no lugar preciso e com o interlocutor adequado (Kerbrat-Orecchionni, 2006:19).

O modelo que Dell Hymes nos oferece distingue-se do de Chomsky, pois inclui a competência linguística na competência comunicativa e argumenta que as regras gramaticais sem as regras de uso são inúteis:

... un niño normal adquiere conocimiento de las oraciones no sólo como gramaticales, sino también como adecuadas. Él o ella adquieren la competencia de cuándo hablar, cuándo no, y de qué decir y a quién, cuándo, donde, de qué manera. En resumen, un niño comienza a formar un repertorio de actos de habla, a formar parte de acontecimientos de habla y a evaluar sus logros por otros...

Dell Hymes (1972:34)

Assim, o conhecimento perfeito da língua e dos modos de comunicar de uma dada comunidade não existe. Mas é uma competência que se vai desenvolvendo e mudando ao longo da vida de cada falante (Dell Hymes, 1972:42).

As crianças vão adquirindo a respetiva língua e desenvolvem outras formas de competência comunicativa de modo global, através de interações com outros falantes. Em *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-infância* (2008:26), Inês Sim-Sim refere que aos 5 anos a criança já possui um completo domínio articulatorio e um conhecimento extenso de palavras, produzindo e compreendendo muitos tipos de frases simples e complexas; e a nível do desenvolvimento pragmático ela percebe a tomada de vez (primeira regra conversacional que o bebé adquire); faz uso de frases para realizar muitos atos de fala como fazer pedidos, dar ordens, fazer perguntas, chantagear e mentir; verificando-se uma melhoria na eficácia das interações conversacionais, nomeadamente, as formas de delicadeza e subtileza.

O adulto, nesta fase do desenvolvimento linguístico da criança, desempenha um papel importante, pois é ele que poderá modelar, tornar claras as produções e expandir os enunciados que a criança produziu. A interação da criança com o(a) educador(a) é

... uma fonte inesgotável de estímulos para a criança” e é necessário que este tenha a “consciência de que é um modelo, de que há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez ditas pelo educador, que há regras de estrutura e uso da língua que são sedimentadas na sala de jardim-de-infância”. (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008:27)

O adulto também precisa de ter em mente que as crianças precisam de oportunidades para conversar e que estes momentos requerem que as ouça atentamente, e que lhes dê o tempo de que elas necessitam para acabar de falar; que respeite a tomada de vez na conversa; que responda sempre que a criança se dirige a ele; que encoraje a criança a comunicar não só através de palavras; que fale com a criança de forma clara e sem pressa; que as instruções sejam dadas de forma clara; que usem alternativas de escolha para alargar o léxico das crianças e que, se possível, usem figuras para explicar o significado de uma palavra desconhecida; que usem as novas palavras várias vezes durante a conversa; que dirija questões abertas à criança; que expanda sempre a frase que a criança pronunciou, complementando a ideia expressa por ela; e que devolva à criança de forma correta e integradas numa frase, as palavras mal pronunciadas por esta, ou enunciadas de forma *abebezada*; que brinque com a linguagem, por exemplo através de rimas, canções e outras atividades em grupo; e que leia diariamente para a criança e converse sobre o que foi dito (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008:28).

O envolvimento das crianças em situações mais diversificadas, e em contextos diferentes expande o seu espaço comunicativo e entram em contacto com diversas produções linguísticas que irão contribuir para o desenvolvimento da sua competência comunicativa (Linguagem e Comunicação no Jardim-de-infância, 2008:32).

Segundo a Lei nº 5/97 (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar), a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, que pretende promover a formação e o desenvolvimento da criança, procurando a sua inserção na sociedade. Um dos seus objetivos é o desenvolvimento expressivo e comunicacional, através de “linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estática e de compreensão do mundo”.

Em *Orientações Curriculares para o Pré-escolar* (2016), quando os participantes se encontram em grupo deve ser-lhes proporcionado um contexto de interação social em que estabeleçam relações entre adultos e crianças, e entre crianças, constituindo-se a base do processo educativo.

O(A) educador(a) cria um ambiente de comunicação onde a sua linguagem constituirá um modelo para a interação e a aprendizagem. Neste espaço o(a) educador(a) escuta, valoriza e comunica com cada criança e com o grupo. Dá espaço a que cada criança fale de modo a estimular o diálogo entre crianças. Isto permitirá a que a criança aumente o seu léxico, construa frases mais corretas e complexas, ou seja, que domine a linguagem.

O quotidiano da educação pré-escolar permitirá, por exemplo, que as crianças vão utilizando adequadamente frases simples de diversas formas (afirmativa e negativa) e tipos (interrogativa, exclamativa, etc.) bem como as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar. (Silva *et al.*, 2016:65)

É neste quadro que se insere a nossa dissertação de mestrado.

Uma das motivações para a escolha da atenuação linguística como tema tem a ver com o facto de este ser um tema que não tem sido muito trabalhado na área da Análise Linguística do Discurso, em particular das interações orais, em Portugal. Relativamente a estudos em contexto pré-escolar, estes têm focado questões do desenvolvimento linguístico da criança ao nível da morfologia, da sintaxe e da fonologia, mas não ao nível do discurso, da interação verbal oral.

Acreditamos que esta investigação poderá trazer dados que ajudem a compreender a interação que se estabelece neste contexto entre os participantes e os usos de estratégias

de atenuação em particular. Para além do conhecimento em si, pensamos que serão resultados muito úteis para a formação dos educadores.

Queremos também enfatizar que não se trata de uma investigação sobre a aquisição desta competência por parte da criança, mas sim de identificar e descrever o uso da atenuação, nas interações verbais em contexto de pré-escolar. Por isso, não analisaremos apenas as intervenções das crianças, mas iremos considerar também todos os participantes na interação e analisar o modo como todos constroem a atenuação no discurso.

O objetivo global do nosso trabalho é, pois, analisar a construção linguística da atenuação em interações realizadas em contexto pré-escolar envolvendo as crianças de 5 anos de idade e a respetiva educadora. Teremos, como categorias a analisar, as interações educadora-criança / criança-educadora e criança-criança.

Para realizar esta análise, iremos seguir a perspetiva teórica de Antonio Briz (1995, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2010b, 2012, 2014) sobre a atenuação. Partimos da definição que o autor propõe

“La atenuación es una categoría pragmática en tanto mecanismo estratégico y táctico, por tanto, intencional, para lograr los fines en la interacción, además de tratarse de una función solo determinable contextualmente” (Briz, 2012:84)

É, portanto, fundamental para a nossa análise o facto de para este investigador a atenuação só poder ser definida em contexto.

Dado que pretendemos analisar o modo como as crianças usam a atenuação em contexto escolar construímos um conjunto de perguntas que guiam a exploração do nosso objeto de estudo.

1. Que tipo de interação se estabelece neste tipo de contexto?
2. As crianças de 5 anos usam mecanismos de atenuação?
 - 2.1. Quando é que as crianças os usam?
 - 2.2. Com quem a criança usa a estratégia da atenuação?
 - 2.3. Que tipos de estruturas linguísticas são usadas pelas crianças para a construção da atenuação?
3. O(A) educador(a) recorre a mecanismos de atenuação na interação com a criança?

3.1. Quando é que o(a) educador(a) utiliza a atenuação?

3.2. Que tipos de estruturas linguísticas são usadas pelo(a) educador(a) para a construção da atenuação?

Distinguindo-se mais o papel do(a) educador(a):

a) A atenuação influencia a interação educador(a)-criança?

b) De que modo a atenuação influencia a interação?

Uma vez estabelecido o objetivo global, colocamos como hipóteses de investigação que:

a. Aos 5 anos as crianças já produzem enunciados fazendo uso da atenuação;

b. O uso da atenuação será ainda muito limitado, uma vez que, nesta idade, a criança está em pleno processo de aquisição da competência linguística e simultaneamente de socialização. Isto significa que esta começa a dominar a variante linguística que se fala na sua comunidade; aprende a usá-la de forma adequada em novas situações sociais, em situações com propósitos diferentes, melhorando assim a sua competência comunicativa e discursiva (Rosemberg, Silva & Borzone, 2010:7-8);

c. Na interação criança – educador(a) a atenuação estará ocasionalmente presente no discurso da criança;

d. Na interação criança – criança a existência da atenuação será pouco frequente.

e. Na interação educador(a) – criança a atenuação estará mais presente no discurso do educador(a) do que no discurso da criança, tendo em conta que possuem competências comunicativas diversas.

Estruturamos a nossa dissertação em Introdução, Primeira parte e Segunda Parte e terminamos com a Conclusão, Bibliografia e os Anexos.

Introdução

Apresentação e enquadramento do tema da dissertação, do objetivo de estudo e uma breve análise dos aspetos relativos à competência comunicativa. Referimos ainda as características da linguagem das crianças nesta fase da pré-escola. Terminamos com a apresentação das perguntas de investigação e das hipóteses.

Parte I – O enquadramento teórico e metodológico

Capítulo 1: A análise do(s) discurso(s) e interação: Temos o enquadramento teórico. Fazemos uma revisão da literatura sobre aspetos que consideramos fundamentais para a nossa investigação como, a análise dos discursos e interação, os discursos orais do quotidiano mostrando como se constroem as relações interpessoais e quais os mecanismos de construção usados. E focamos no tema da nossa investigação, a atenuação.

Capítulo 2: Recolha e constituição do corpus: Aqui descrevemos o modo de preparação das gravações efetuadas, tal como a metodologia usada nestas e nas respetivas transcrições. Apresentamos ainda a descrição do *corpus* e o sistema de transcrição usado.

Parte II – Análise das interações orais

Capítulo 1 – Questões contextuais e discursivas: Analisamos as interações que constituem o nosso *corpus*. Começamos por fazer uma descrição do espaço físico e temporal. Depois apresentamos uma descrição detalhada do quadro comunicativo (quadro espaço-temporal e finalidades, e os participantes). Fazemos uma análise das relações interpessoais presentes na interação.

Capítulo 2 – Estratégias e mecanismos de atenuação em contexto pré-escolar: Este é o capítulo mais importante desta dissertação, onde através de exemplos retirados do nosso *corpus* analisamos como se constrói linguisticamente a atenuação, os mecanismos usados e os contextos em que ocorrem.

Conclusão

Neste capítulo mostramos as principais conclusões retiradas fazendo uma síntese dos pontos de interesse da nossa investigação. Respondemos às nossas perguntas de investigação e verificamos se se confirmaram as hipóteses apresentadas no início desta investigação.

Bibliografia

Apresentamos uma lista de referências de todo o material que fundamentou esta dissertação de mestrado.

Anexos

Em anexo estão todas as autorizações necessárias para a realização das gravações, nomeadamente, a autorização da Instituição Pré-escolar, a da Educadora de infância e Auxiliar de Ação educativa, e do Encarregado de Educação, bem como as fichas e as transcrições das gravações que sustentam o nosso *corpus*. Também anexamos o Sistema de Transcrição Val.Es.Co adotado por nós para as transcrições. Por fim, juntamente com a dissertação, irão gravadas num CD as gravações que constituem o nosso *corpus*.

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

I – 1. A ANÁLISE DO(S) DISCURSO(S) E INTERAÇÃO

Dominique Maingueneau (2006:181-183) sintetiza as ideias essenciais sobre discurso. Este supõe que é uma organização para além da frase, é orientado para um fim, ocorre num tempo e num espaço. É entendido como uma forma de ação que visa produzir modificações nos alocutores; é interativo, ou seja, pressupõe troca de informação entre os participantes; é sempre contextualizado; revela sempre a atitude e o posicionamento daquele que o enuncia; é regido por normas; e está “preso” num interdiscurso.

As interações que constituem o *corpus* da nossa análise pertencem ao género do oral, de que a conversação é considerada prototípica. É nesse género de discurso que nos iremos concentrar.

Amparo Túson Valls (2002:134) refere que conversar é “una de las actividades más típicamente humana” e que é a “forma prototípica en que se manifiestan las lenguas, su forma primera de existencia y el modo universal de uso lingüístico”. Ou seja, é uma forma de ação entre indivíduos, ou melhor de interação, e portanto é uma atividade social de natureza linguística, mas também não-linguística, dimensões linguísticas juntamente com dimensões não-verbais que acompanham o ato de discurso. É uma forma de nos comportarmos como seres sociais, mas não a única. É a conversar que nos relacionamos com as outras pessoas, que tentamos chegar aos nossos propósitos, que rompemos as nossas relações. Conversar, para o ser humano, faz parte do quotidiano e é-lhe essencial. Até sozinhos, quando pensamos, podemos fazê-lo em forma de diálogo. E o silêncio pode ser como um castigo, ou até, como Tusón Valls diz, “un sintoma de “locura””. E é através da nossa capacidade de conversar que nos diferenciamos das outras espécies. Mesmo estando apenas duas pessoas num recinto fechado, não demorará muito tempo a que essas comecem a conversar uma com a outra:

Podríamos decir que una persona se diferencia de los miembros de otras especies porque “conversa”, es decir, porque se relaciona con los otros miembros de su especie mediante interacciones verbales orales. La conversación hace posible el trabajo cooperativo - manual o intelectual - y es algo así como el motor y el aceite que permite poner en marcha y engrasar las relaciones sociales” (Valls, 1997:12)

Mas a conversação é um objeto de estudo científico relativamente recente. Até à primeira metade do século XX, esta era posta de lado porque o oral era considerado efémero, inapreensível, exaltando apenas a escrita (Valls, 1997:13). Para além de não haver a tecnologia adequada para proceder a gravações como nos tempos de hoje.

Em termos de teorias linguísticas, os linguistas apenas se concentravam na descrição do sistema abstrato ou na descoberta dos princípios da gramática universal, deixando de lado o uso da língua por parte dos falantes.

Foi nos anos 60, início dos anos 70, que começou a surgir um novo olhar sobre a atividade comunicativa. Os investigadores, por influência de outras áreas das Ciências Sociais e Humanas como a etnografia da comunicação, a sociolinguística da interação, a etnometodologia, a psicologia, entre outras, começaram a mostrar interesse pelo estudo dos usos linguísticos na vida quotidiana considerando-os essenciais para compreenderem o comportamento das pessoas e o funcionamento da vida social, assim como compreender como funciona a criação de significado e interpretação, no ato comunicativo (Valls, 2002:134).

Este interesse científico levanta questões novas sobre a linguagem e o seu uso, a que se pretende responder. Isto faz-se em discordância com teorias anteriores em vigor.

Retomando mais uma vez o conceito de competência comunicativa, Catherine Kerbrat-Orecchionni em *Análise da Conversação: Princípios e Métodos* (2006:19) menciona que “é na condição de detentor de uma competência comunicativa, e não somente de uma competência linguística, que o indivíduo pode sobreviver em sociedade”. Dominar as condições de uso de forma adequada com as possibilidades que a língua nos oferece e, também possuir um conjunto de capacidades que permitem ao sujeito falante comunicar de modo eficaz, em situações culturalmente específicas, são aptidões do âmbito da comunicação.

A abertura à linguagem em uso trouxe alterações à metodologia de seleção dos dados de análise pela necessidade de reconhecer a importância de produções autênticas. Como referimos, na linguística do sistema, a língua, objeto de análise, era definida como um sistema abstrato. Os dados analisados eram inventados, criados pelo investigador, a maior parte das vezes, e a maior unidade de análise era a frase (evitavam estudar excertos maiores).

Quando os discursos se tornaram objeto de estudo, estes eram predominantemente escritos e monológicos. Mais recentemente, as Ciências da Linguagem estão voltadas para uma reabilitação do empirismo descritivo; algumas correntes teóricas dão prioridade aos discursos orais e dialogais em particular. O estudo da língua deve ser feito com dados genuínos e não com exemplos manipulados ou preparados, ou seja, a teoria deve estar à disposição dos dados e não o inverso (Kerbrat-Orecchionni, 2006:19).

É neste quadro de análise que situamos o nosso trabalho.

I – 1.1. A CONVERSAÇÃO: DEFINIÇÃO E OBJETO DE ANÁLISE

Túson Valls (1997:14) refere que o termo “conversação” é muito polissêmico. Por vezes é usado num sentido amplo, referindo-se a qualquer tipo de interação oral; ou num sentido restrito, quando se trata de interações orais espontâneas, sem planificação. Quem defende esta aceção, baseia-se no facto de que qualquer falante sabe distinguir entre o que é uma conversação e o que é “outra coisa”, já que existem características que as distinguem e, além disso, a própria língua tem designações específicas para essas outras interações verbais (interrogatório, debate, entre outros). Também Kerbrat-Orecchioni em *Les genres de l'oral : Types d'interactions et types d'activités* (2003) sugere que a língua coloca ao dispor dos participantes uma lista heterogénea de palavras que permitem caraterizar uma determinada troca comunicativa.

Comme les textes écrits, les productions orales relèvent de genres divers, c'est-à-dire qu'ils se distribuent en “familles” constituées de productions variées mais présentant un certain “air de famille”. Cela est attesté par l'existence des nombreux termes que la langue met à la disposition des usagers pour caractériser tel échange particulier comme étant une conversation, une discussion ou un débat, du bavardage ou du marchandage, une interview, un entretien ou une consultation, un cours ou un discours, une conférence ou une plaidoirie, un récit ou un rapport, une confidence ou une dispute, etc., l'hétérogénéité d'une telle liste (qui pourrait être allongée *ad libitum*) ... (Kerbrat-Orecchioni, 2003)

Mas a categorização do falante não coincide necessariamente com a categorização do investigador. Daí ser necessário estabelecer critérios de definição.

Conversar “*exige una serie de conocimientos y de habilidades que damos por supuestos pero que son extremadamente complejos y variados*” (Valls, 1997:31).

Em *Conversation Analysis* (2009), Clift, Drew & Hutchby definem que o objetivo da análise da conversação é a determinação e a descrição da forma como os aspetos técnicos da troca verbal estão estruturados, e através de que recursos, socialmente organizados, os participantes realizam e coordenam as atividades de fala-em-interação (*talking-in-interaction*).

... CA research aims to reveal how the technical aspects of speech exchange are the structured, socially organized resources by which participants perform and co-ordinate activities through talking-in-interaction. Talk is treated as vehicle for social action; and also as a principal means by which social organization in person-to-person interaction is mutually constructed and sustained. Hence it is a strategic site in which social agents' orientation to and evocation of the social contexts of their interaction can empirically and rigorously be investigated. (Clift, Drew & Hutchby, 2009:43)

Vários autores têm apresentado as suas características. Goffman (1964) considera que a conversação é organizada socialmente, não em termos de quem fala com quem, mas

como um pequeno sistema de ação mutuamente ratificado e ritualmente regulado em contexto de face a face.

Talk is socially organized, not merely in terms of who speaks to whom in what language, but as a little system of mutually ratified and ritually governed face-to-face action, a social encounter. Once a state of talk has been ratified, cues must be available for requesting the floor and giving it up, for informing the speaker as to the stability of the focus of attention he is receiving. Intimate collaboration must be sustained to ensure that one turn at talking neither overlaps the previous one too much, nor wants for inoffensive conversational supply, for someone's turn must always and exclusively be in progress. (Goffman, 1964: 136)

Torna-se necessário, portanto, fazer uma análise que atenda à organização e à gestão dos turnos, e verificar como se constrói a estrutura conversacional por meio da mudança de turnos porque a interação face a face tem as suas próprias regras, processos e estrutura (Goffman, 1964:136). De facto, para este autor (1974:32) “dans toute société, chaque fois que surgit la possibilité matérielle d'une interaction verbale, on voit entrer en jeu un système de pratiques, de conventions et de règles de procédure qui sert à orienter et à organiser le flux des messages émis”, ou seja, regras e regularidades que os participantes utilizam de forma a fazerem-se entender, desde o lugar e o momento da interação.

Os rituais da interação levam ao interesse pelo desenvolvimento da análise das interações orais, que são o reflexo das relações sociais. Goffman representa-as em termos de território e de conservação da imagem própria e alheia (Valls, 2002:136).

I – 1.1.1. O TURNO COMO UNIDADE DE ANÁLISE

A conversa é construída por vários participantes que se organizam em turnos. A análise da conversação, que prevê a importância da subjetividade dos interlocutores, foi desenvolvida inicialmente por Sacks, Schegloff & Jefferson (1974:699) que referem que a conversa pode albergar um conjunto de situações nas quais operam vários participantes, pode ser sensível a diversas combinações e ser capaz de lidar com uma mudança de situação.

Hence there must be some formal apparatus which is itself context-free, in such ways that it can, in local instances of its operation, be sensitive to and exhibit its sensitive to various parameters of social reality in a local context. Some aspects of the organization of conversation must be expected to have this context-free, context-sensitive status; for of course, conversation is a vehicle for interaction between parties with any potential identities, and with any potential familiarity. (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974:699-700)

Numa tentativa de estabelecerem diferenças entre uma interação verbal e qualquer outra conversação espontânea, isto é de determinar as suas características de género do oral, Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) estabeleceram catorze características que definem uma conversação:

1. A mudança de falante é recorrente;
2. De um modo geral, fala uma pessoa de cada vez;
3. Se há ocorrência de mais do que um falante a falar no mesmo turno (sobreposição), estas são breves;
4. As transições que ocorrem sem intervalo e sem sobreposição são comuns. Mas aquelas que são caracterizadas por pequeno espaço de tempo ou uma ligeira sobreposição, formam a grande maioria das transições;
5. A ordem dos turnos de fala não é fixa, varia;
6. A duração do turno não é fixa, varia;
7. A duração de uma conversação não está especificada anteriormente;
8. O que os participantes dizem não está especificado anteriormente;
9. A distribuição da tomada de turnos não está especificada anteriormente;
10. O número de falantes pode variar;
11. O discurso pode ser contínuo ou descontínuo;
12. São usadas técnicas de distribuição de turno, como selecionar o próximo falante (ao dirigir-lhe uma pergunta), ou esse pode auto selecionar-se começando a falar;
13. São utilizadas diferentes unidades na construção do turno, como uma palavra, uma frase, etc.
14. Existem mecanismos de reparação para lidar com erros ou violações na tomada de vez.

Claro que estamos na presença de questões culturais, sociais e psicológicas que interferem, por exemplo, na ocorrência de sobreposições. No caso de um grupo de indivíduos, de nacionalidade portuguesa e de nacionalidade chinesa, por exemplo, é previsível que o falante de nacionalidade chinesa terá dificuldades em dar o seu contributo, pois esperará, de acordo com as regras culturais, e de cortesia, pela sua vez de falar. Na comunidade linguística portuguesa a interrupção e sobreposição de turno é frequente.

Cots *et al.* (1990:59) definem a conversação como “*una activitat verbal oral de caire interactiu organizada (o estructurada) en torns de parla*”.

A organização conversacional tem, assim, como uma das suas unidades centrais, o turno. O turno é um mecanismo de alternância de fala, onde há a contribuição verbal de um locutor num tempo específico da interação. Também Kerbrat-Orecchionni define turno chamando a atenção para a alternância de vez :

... tours de parole - ce terme désignant d'abord le mécanisme d'alternance des prises de parole, puis par métonymie, la contribution verbale d'un locuteur déterminé à un moment déterminé du déroulement de l'interaction (production continue délimitée par deux changements de tour, qui peut du reste avoir une longueur extrêmement variable, allant du simple morphème à l'ample "tirade" (Kerbrat-Orecchionni, 1995:159)

A tomada de turno, ou a passagem efetiva ao uso da palavra, afirma-se como sendo uma operação fundamental no exercício de uma conversação. Não é uma alternância automática. Diferentes aspetos da oralidade desempenham importantes funções na organização da conversação, tendo um papel importante para a manutenção do turno ou a sua passagem, consentida ou não.

A análise dos turnos nas interações mostra que a distribuição de turnos é determinada por um *“lugar apropriado para a transição”*, que nomeadamente Valls (1997) refere utilizando a sigla LAT. Mas nem sempre isto acontece. Pois, há sempre quem não respeite o sistema de turnos, ou que não saiba interpretar adequadamente os indícios de mudança de turno. Quando isto acontece, normalmente, leva a interrupções ou sobreposições. Quanto à duração de um turno, também nem sempre é fácil determinar a sua extensão (Valls, 1997:56-57). Depende de questões que não são unicamente discursivas, antes têm a ver também com questões sociais, idiossincráticas, isto é, com questões contextuais, seja um contexto situacional seja um contexto alargado.

Os turnos não se sucedem uns aos outros de qualquer maneira. A sua natureza só se pode explicar tendo em conta os turnos anteriores e/ou seguintes. As primeiras reflexões sobre a relação entre os turnos têm como conceito fundamental o *par adjacente*. Sacks, Schegloff & Jefferson referem que o primeiro elemento estabelece restrições sobre o elemento seguinte e que esta técnica é a mais efetiva para a seleção do locutor seguinte.

Their first components can be termed "first pair-parts"; they set constraints on what should be done in a next turn (e.g.; a 'question' making 'answer' specially relevant for next turn), but do not by themselves allocate next turn to some candidate next speaker. They are, nonetheless, the basic component for selecting next speaker, since it is primarily by affiliation to a first pair-part that the apparently most effective device for selecting next speaker - addressing someone - in fact works. (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974:717)

Em *Turno y alternancia de turno en la conversación*, Antonio Briz (2000:10) diz que os turnos não estão pré-estabelecidos na conversação, ou melhor a tomada e cedência de vez são organizados entre os participantes.

... la conversacion, manifestación prototípica de la interacción lingüística, queda regulada a partir de este orden social, con la característica añadida de que la toma y cesión de turnos, es decir la alternancia de habla, no está prevista ni establecida previamente, sino que se produce sobre la marcha. (Briz, 2000:10)

O autor caracteriza a conversação como um discurso oral, dialogal, imediato e cooperativo, mas aquilo que a define e que a distingue dos outros discursos dialogais orais é a alternância de turnos não predeterminada, e a não negociação prévia (Briz, 2000:11).

Como podemos observar, e é reiterado por Valls (1997) uma das principais características da conversação espontânea é a sua *indeterminação*, tornando-a num tipo de interação muito flexível, em que podemos mudar de tema, de tom, de número de participantes, etc. (Valls, 1997:69).

Pelo facto de a conversação ser espontânea, existem muitos fatores que têm de ser negociados durante a interação, de modo a que esta ocorra sem “constrangimentos”. Por exemplo, numa situação em que duas pessoas se encontram, num determinado lugar, cada uma delas tem duas opções, a de dirigir a palavra ao outro e assim dar início a uma interação verbal, ou não dirigir a palavra ignorando a sua presença. Cada um é responsável pelas suas atitudes, no entanto, se pelo menos um dos participantes não estiver a contar com tal atitude pode levar a uma reação desagradável.

I – 1.2. A COLOQUIALIDADE DAS INTERAÇÕES ORAIS DO QUOTIDIANO

O nosso estudo centra-se em conversações orais de registo coloquial. Antonio Briz (1998) na sua obra intitulada de *El español coloquial en la conversación* apresenta as características do espanhol coloquial que adotámos para o português.

Num estudo feito aos seus alunos, Antonio Briz (1998:35) pediu para que identificassem as características do “coloquial”. Obteve como respostas as seguintes expressões: familiar, espontâneo, informal, quotidiano, o seu valor expressivo, a componente subjetiva, o léxico peculiar e as suas “expressões pitorescas”, vulgar, contra a norma, próprio da classe social baixa, conversacional e oral. O autor concorda quando dizem que tem um carácter quotidiano, espontâneo e informal. Mas quando confundem o coloquial com o vulgar; quando não diferenciam entre o nível de fala e o nível de língua, ou seja, entre registo e socioleto; quando o identificam com um tipo de discurso (a

conversação); com o oral; e reduzem o coloquial ao peculiar e ao pitoresco, a “um facto fraseológico idiomático”; estão a cometer graves erros.

Antonio Briz rejeita a ideia de chamar conversacional ao coloquial, pois é uma confusão entre um tipo de discurso e um registo informal. E por isso aceita utilizar expressões como “língua ou linguagem coloquial”, preferindo ainda a estas a “fala coloquial”, o “registo coloquial”, o “uso coloquial”, e a “modalidade linguística coloquial”. O autor define coloquial como “nível de habla, a un uso socialmente aceptado en situaciones cotidianas de comunicación, no vinculado en exclusiva a un nivel de lengua determinado y en el que vulgarismos y dialectalismos aparecen en función de las características de los usuarios.” (Briz,1998:37)

O autor estabelece algumas características deste registo (Briz,1998:40):

- ✎ É um registo, um uso de fala determinado pela situação e pelas circunstâncias da comunicação;
- ✎ Não é um domínio de uma classe social mas sim de todos os falantes de uma língua;
- ✎ Não é uniforme nem homogéneo, uma vez que varia segundo as características dialetais e socioletais dos falantes;
- ✎ Reflete um sistema de expressão que, mais do que uma simplificação do registo formal e da escrita, parece ser a continuação e o desenvolvimento do “modo pragmático” da comunicação humana;
- ✎ Além de ser oral também se pode refletir no texto escrito;
- ✎ Aparece em diversos géneros de discurso, embora na conversação seja considerado como o uso mais autêntico da linguagem.

O registo coloquial pode ser mais ou menos prototípico. O autor considera que uma menor presença destas características nos leva a falar de uma periferia do coloquial.

Coloquial es (...) un concepto que dibuja una situación de comunicación precisa, resumida en la inmediatez, la aproximación o acercamiento social y discursivo, así como en los rasgos asociados a dicha situación. La menor presencia de todos estos rasgos determina grados de coloquialidad y, en consecuencia, que de lo coloquial prototípico se pase a hablar de la periferia de lo coloquial. (Briz, 2010a:127)

Ainda para este autor, a coloquialidade pode ocorrer em situações consideradas de registo mais formal. Ou seja, pode-se falar coloquialmente entre um professor e um aluno, embora exista uma desigualdade social e funcional; também numa reunião de negócios pode estar presente a fala coloquial, apesar de haver uma distância interpessoal;

Por vezes também vemos um texto com uma escrita menos planificada, similar à fala do quotidiano coloquial (Briz, 2010a:127).

Antonio Briz tem a necessidade de distinguir as características situacionais ou “coloquializadores”, que estão associadas à situação, ao contexto comunicativo, e que favorecem o emprego do registo coloquial, daquelas a que ele chama de características primárias que tem por base um determinado uso da linguagem nessa situação. Estas últimas correlacionam-se com as anteriores, e são a ausência de planificação (planificação no desenvolvimento da interação o que favorece a espontaneidade); a finalidade interpessoal (um fim comunicativo de socializar); e como resultado de todas as características, o tom informal.

Nas características situacionais temos a (a) **relação de igualdade** social ou funcional entre os interlocutores; (b) a **relação vivencial de proximidade** (o conhecimento mútuo, saber e experiências partilhadas; (c) **o marco discursivo familiar** determinado pelo espaço físico e pela relação dos participantes com esse espaço/lugar; e (d) a **temática não especializada**, sendo que os temas estão ao alcance de qualquer indivíduo (quotidianidade) (Briz, 1998:41).

No seu artigo “*Lo coloquial y lo formal, el eje de la variedad lingüística*”, Antonio Briz (2010a:126), resume esta questão referindo que os traços que constituem este tipo de registo, ou “*el prototipo de lo coloquial (+ coloquial)*”, como variedade de uso en situación”, são: maior relação de igualdade social ou funcional entre os interlocutores que participam da interação (estratos sociais e papéis); maior relação vivencial de proximidade (saberes, experiências e contextos partilhados, aproximação interpessoal) entre os interlocutores; maior quotidianidade temática do evento comunicativo; maior planeamento em andamento; maior finalidade (da interação) interpessoal; maior tom informal.

No nosso *corpus* estamos na presença de interações coloquiais. E podemos verificar isto, por exemplo, nas formas e pronomes de tratamento. Os nossos participantes tratam-se pelo primeiro nome e pela segunda pessoa do singular. Também a interação vai-se desenvolvendo naturalmente, sem um planeamento prévio, e embora estejamos num ambiente de aprendizagem o tom presente é informal. Mas analisaremos isto ao pormenor na segunda parte desta dissertação.

I – 1.3. AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

As interações são sensíveis aos fatores contextuais, como já referimos, Kerbrat – Orecchionni considera que qualquer discurso, *“é uma atividade, ao mesmo tempo, condicionada (pelo contexto) e transformadora (desse mesmo contexto).”* (Kerbrat-Orecchionni, 2006:35) e propõe, com base em trabalhos anteriores, um “quadro comunicativo” (1995) que agrega os elementos fundamentais do contexto a considerar na análise.

A autora considera que o contexto compreende três elementos: o quadro espaço-temporal, o objetivo e os participantes.

Quadro espaço-temporal: que se concentra em descrever as características do lugar onde se desenvolve a interação e a função social e institucional;

Objetivo: aqui distinguem-se o objetivo global da interação, e os objetivos relativos aos diferentes atos de fala produzidos durante a interação.

Participantes: o número de participantes determina se estamos na presença de um diálogo, “trílogo”, “polílogo”; as características individuais de cada participante, e as relações que estabelecem entre eles, o conhecimento partilhado, entre outros, são dimensões fundamentais;

Estes elementos, a que se agrupam ainda o grau de formalidade e estilo, constituem os critérios criados por Kerbrat-Orecchionni, para a análise e criação de uma tipologia das interações (Kerbrat-Orecchionni, 2006:13).

A análise conversacional tem como objetivo esclarecer que regras conversacionais sustentam o funcionamento das trocas comunicativas de todos os géneros, ou seja, pretende analisar a “partitura invisível” que orienta os participantes na condução da interação (Kerbrat-Orecchionni, 2006:15).

Uma interação é, segundo W. Labov & D. Fanchel, citado em Kerbrat-Orecchionni (2006:62), “uma ação que afeta (altera ou mantém) as relações consigo e com o outro numa comunicação face a face”. Iremos seguir a proposta de Kerbrat-Orecchionni (1992), que considera que a interação se desenvolve em três dimensões gerais: a relação horizontal (eixo da distância), a relação vertical (eixo da dominação/sistema de lugares) e a relação conflito *vs* consenso.

A relação horizontal consiste num eixo gradualmente orientado, de um lado para a distância e do outro para a familiaridade/intimidade. Isto demonstra que numa interação os participantes presentes podem se mostrar mais ou menos próximos. Esta distância

demonstra-se a partir do a) grau de conhecimento mútuo; b) da natureza do eixo socio-afetivo que os une; e c) da natureza da situação comunicativa (familiar/formal) (Kerbrat-Orecchioni, 1992:39).

Esta relação é negociável e é construída na interação entre os intervenientes por meio de “*relacionemas*”¹, que são as unidades que permitem a construção da relação de distância ou de aproximação.

Dans nos sociétés occidentales, les règles qui régissent les marqueurs de la distance ou de l'intimité ne relèvent pas d'un code rigide: elles sont "floues" et variables, et ne sont pas automatiquement déterminées par la nature de la situation de communication (...) l'ethnologue Dennis Guigo en vient ainsi à la conclusion qu'en matière d'adresse, il n'existe guère de règle prédéterminée: «*tout, ou presque tout, est possible*». (Kerbrat-Orecchioni, 1992:57).

Concluindo, relativamente à relação horizontal, o locutor para exprimir a distância com o(s) seu(s) parceiro(s) tem à sua disposição vários meios. A distância interpessoal é geralmente negociável entre os interlocutores e pode ser feita de um modo explícito ou implícito. Por norma, esta evolui no sentido de uma aproximação progressiva, ou seja de um “senhor” para um “tu” (Kerbrat-Orecchioni, 1992:57-63).

Numa interação os intervenientes não são sempre iguais. Como tal, podemos ter intervenientes que se posicionam na mesma posição e outros em que um se posiciona como “*dominante*” e outro como “*dominado*”. Estamos a falar da relação vertical, que tal como a horizontal é gradualmente orientada ora para o lado do hierárquico, ora para o lado igualitário. Difere da relação horizontal na simetria, pois enquanto esta geralmente é simétrica, a relação vertical é assimétrica. Esta assimetria reflete-se por, exemplo, quando a utilização do “tu” e “você” não é recíproca exprime uma hierarquia entre os interlocutores (Kerbrat-Orecchioni, 1992:71).

A definição dada de relação vertical por Kerbrat Orecchioni (1992:71) entre os interlocutores é:

¹ Kerbrat- Orecchioni (1992:39) lista como os principais relacionemas horizontais:

Marcadores não-verbais: os dados *proxémicos*, “distância psicossocial”; os *gestos*, particularmente os de tocar; a *postura* representada através da orientação do corpo, a duração e a intensidade dos *contactos visuais*; alguns *gestos* como o sorriso ou o piscar de olho, etc.; e os fenómenos de *mimetismo comportamental*, indicador de uma relação íntima.

Dados paraverbais: *intensidade articulatória* e o *timbre* de voz (o sussurro indica uma relação de intimidade); a *elocução*; a *rapidez* das sequências e a importância das *sobreposições* de fala.

Marcadores verbais: as *formas de tratamento*, o pronome da segunda pessoa indica a distância, se for usado o “vós” ou de proximidade se for utilizado o “tu”, também os nomes de tratamento (diferenciando a utilização de “caro colega” e “Zé”); os *temas* abordados, numa relação marcada pela distância fala-se de temas mais gerais e impessoais, enquanto que numa relação mais familiar, os temas são mais privados e pessoais; e o *nível da língua* utilizado, num ambiente familiar utilizamos um registo informai, mais familiar, e numa situação formal um registo mais monitorado.

Qu'on l'appelle «pouvoir», «rang», «autorité», «dominance» ou «domination» (vs «soumission»), ou bien encore «système des places» (Flahault 1978), cette dimension renvoie à l'idée qu'au cours du déroulement de l'interaction, les différents partenaires peuvent se trouver placés en un lieu différent sur cet axe vertical invisible qui structure leur relation interpersonnelle. On dit alors que l'un d'entre eux se trouve occuper une position «haute» de «dominant», cependant que l'autre est mis en position «basse», de «dominé».

Este tipo de relação é construída a partir da produção de “*taxemas*”², distinguindo-se em “*taxemas de posição alta*” e “*taxemas de posição baixa*”.

Estes instrumentos teóricos que apresentamos permitiram-nos realizar a análise dos dados que recolhemos. Alguns dos marcadores verbais que se tornaram centrais na análise do nosso *corpus* são as formas de tratamento, através de pronomes e nomes de tratamento. Os turnos de fala, na sua duração e alternância, são igualmente importantes, já que nestes podemos observar quem fala mais, e por mais tempo, sendo que desse modo dominará a interação. O responsável pela abertura e pela conclusão das principais unidades conversacionais, ou aquele que tem a “palavra final”, bem como, o que interrompe ou se intromete numa determinada conversa, pode significar que este locutor se encontra numa posição superior. Uma última categoria, considerada a “mais rica e mais complexa dos marcadores verbais da relação de lugares” é a dos atos de fala (Kerbrat-Orechionni, 1992:94), que nos permite saber quem está hierarquicamente acima, observando quem tem estatuto para dar uma ordem e quem tem de a obedecer.

I – 1.4. TEORIAS DA ATENUAÇÃO DE LAKOFF A VAL.ES.CO

Adotamos aqui a perspectiva de Antonio Briz (1995, 2002, 2003, 2005, 2006, 2010b, 2012, 2014) sobre a atenuação. Este autor considera que a atenuação é um recurso estratégico para a negociação dos sentidos da interação. Esta atividade, que se pode desenvolver durante a conversação coloquial, está estritamente relacionada com a construção da cortesia linguística, contudo não é mais do que um meio para atingir um fim. Entende assim que “el ser cortés del atenuante, antes que un fin en sí mismo, sea una

² Kerbrat-Orechionni (1992: 75) lista como os principais *taxemas*:

Marcadores não-verbais: aparência física e o modo de vestir dos participantes; a *organização do espaço comunicativo*; as *posturas* dominadoras ou humildes, o jogo de olhares, e alguns comportamentos mimico-gestuais.

Indicadores paraverbais: *intensidade vocal* e o “*tom*” utilizado.

Marcadores verbais: *formas de tratamento*, divididas em pronomes de tratamento (uso recíproco de “tu” para familiaridade, e “senhor” para distância) e nomes de tratamento (títulos e termos de parentesco); a *organização dos turnos de fala*, o mais “falante” é quem domina a interação e a interrupção e intromissão são vistos como *taxemas* de posição alta; a *organização estrutural da interação*, aquele que é responsável pela abertura e conclusão as principais unidades de conversação indica estar numa posição alta; e os *atos de fala*.

estrategia, un recurso táctico eficaz y eficiente en la negociación por y para el acuerdo.” (Briz, 2005:53)

Atenuação é então definida como

... categoria pragmalinguística, es una operación lingüística estratégica de minimización de lo dicho y del punto de vista, así pues, vinculada a la actividad argumentativa y de negociación del acuerdo, que es el fin último de toda a conversación. Quitar relieve, mitigar, suavizar, restar fuerza ilocutiva, reparar, esconder la verdadera intención son valores más concretos unidos al empleo del atenuante, la forma lingüística de expresión de dicha actividad, solo en ocasiones instrumento o manifestación de una función social, la de la imagen, y en concreto a veces de la imagen cortés. (Briz, 2005:56)

I – 1.4.1. ESTADO DA QUESTÃO

Lori Czerwionka (2012:1163) refere que os autores³ que se centram sobre o tema da atenuação demonstram todos, globalmente, interesse em 3 aspetos do processo de atenuação: a) circunstâncias em que a linguagem atenuante é comum; b) padrões linguísticos que são utilizados para comunicar um significado atenuado ou c) os efeitos da linguagem atenuante sobre interações e os interlocutores.

Relativamente à evolução deste conceito, Bruce Fraser (2010a:16), refere que foi Weinreich o primeiro autor a falar sobre *hedging* (atenuação, mitigação) quando fala de operadores metalinguísticos, dizendo que, para cada língua, estes funcionam como instruções para uma interpretação ampla, aproximativa ou estrita dos referentes (*designata*). *True*, *real*, *so-called*, *strictly speaking*, e *like* são alguns operadores metalinguísticos usados por Weinreich. Ou seja, Fraser relaciona a vagueza e atenuação.

Fraser (2010b:201) define *hedging* como uma estratégia retórica que atenua o valor semântico de uma determinada expressão (*Propositional Hedging*), ou a força de um ato de fala (*Speech act Hedging*)⁴, como em “The pool has *sort of* an L-shaped design” e “I *think* that I *must* ask you to leave now.”, respetivamente.

Hedging is a rhetorical strategy. By including a particular term, choosing a particular structure, or imposing a specific prosodic form on the utterance, the speaker signals a lack of a full commitment either to the full category membership of a term or expression in the utterance (content mitigation), or to the intended illocutionary force of the utterance (force mitigation). Simply put, it is attenuation of the full value which the utterance would have, absent the hedging. (Fraser, 2010b:201)

³ Lakoff, 1972; Fraser, 1975, 1980; House and Kasper, 1981; Prince et al., 1982; Hübler, 1983; Holmes, 1984; Chafe, 1986; Clemen, 1997; Markkanen and Schröder, 1997; Caffi, 1999, 2007; Ballesteros Martín, 2002; Briz, 2002, 2003; Martinovski, 2006; Schneider, 2007; Flores-Ferrán, 2010; Bella, 2011; Feng Cao, 2011

⁴ Em *Pragmatic competence: The case of hedging* (2010b:22), são utilizados, por Fraser, os termos “Propositional Hedging” (*content mitigation*) e “Speech act Hedging” (*force mitigation*).

Em suma, o autor considera que a atenuação deve ser considerada uma ação intencional em que o locutor escolhe um mecanismo linguístico, para além do conteúdo proposicional da mensagem, que irá afetar a interpretação do enunciado, seja modificando o conteúdo do enunciado ou a sua força (Fraser, 2010b:202).

Claudia Caffi (1999:884), sobre a definição de *mitigation* (mitigação), refere ser necessário vê-la num sentido estrito e num sentido mais amplo também. No primeiro, a autora menciona a proposta de Fraser (1980), em que a atenuação está ligada ao conceito de *Face Threatening Act* de Brown & Levinson (1978)⁵; no segundo, numa forma mais alargada, pode ser visto como um sinónimo de *weakening*, *downgrading*, *downtoning*. A autora considera que estes dois sentidos não são mutuamente exclusivos, ou seja, podem ocorrer simultaneamente. Visto que o primeiro é um caso particular do segundo. Nas palavras de Caffi (1999:884) “*the mitigation in the narrow sense is simply a case of mitigation in its broad sense*”.

Caffi (1999:882) acredita que a mitigação altera localmente a organização dos direitos e deveres desencadeados pelo ato de fala, mudando a sua intensidade e poder de persuasão. Ao diminuir aquelas que seriam as obrigações dos intervenientes para determinado ato de fala, a mitigação facilita, assim, a gestão interacional uma vez que reduz os deveres interacionais para os participantes a vários níveis.

Globally, it reduces participants' obligations (Meyer-Hermann and Weingarten, 1982: 243), to which the felicity conditions of a speech act belong, thereby furthering the achievement of interactional goals. Thus, mitigation is functional to smooth interactional management in that it reduces risks for participants at various levels, e.g. risks of self-contradiction, refusal, losing face, conflict, and so forth. (Caffi, 1999:882)

⁵ Brown e Levinson (1987) consideram que todas as pessoas têm duas faces: a *negativa* e a *positiva*. A primeira condiz com o que o Goffman (1971) aponta como os *territórios do eu*. Estende-se ao domínio corporal, aos seus bens, aos espaços privados, às informações íntimas e às suas próprias palavras. Considera o poder e a posição social aspetos com influência nos *territórios do eu*. Qualquer comportamento visto como desviado é de alguém que não mantém o seu lugar no meio. Desta maneira, podemos verificar a relação entre o *eu* e o seu lugar social. (Goffman, 1971:340-357) Já a face positiva, tem a ver com a valorização construída pelos interlocutores de si mesmos e a tentativa de a passarem na interação, “a “fachada”, a imagem que cada um se esforça por dar de si próprio.” (Maingueneau, 1997:49) No decorrer de uma interação as faces, de cada interveniente são sujeitas a ameaças pelos atos, verbais e não-verbais. Supondo uma interação de 2 intervenientes, temos 4 faces presentes. Quando ocorrem determinados atos, uma ou mais faces (simultaneamente, mas com um grupo dominante) podem ser colocadas sob ameaça. Brown & Levinson (1987) designam estes atos de fala como: *Face Threatening Acts (FTA)*. Assim, os *FTA* podem ser divididos em quatro grupos: a) Atos que ameaçam a face negativa do falante; b) Atos que ameaçam a face positiva do falante; c) Atos que ameaçam a face negativa do recetor; d) Atos que ameaçam a face positiva do recetor. O primeiro e segundo grupo são referentes ao emissor, pelo que são sentidos nele mesmo (auto ameaça). Os outros dois grupos são relativos ao efeito dos atos no interlocutor. Por exemplo, quando se insulta alguém, estão a ser prejudicadas ambas as faces (positiva e negativa) do ouvinte, mas também a face positiva de quem insulta. (Maingueneau, 1997:49) O locutor deve então preparar-se para “«cuidar» das faces do parceiro (pelos cumprimentos, pelas desculpas, pelos sinais de deferência ...) para não «ameaçar» as suas próprias, ser mal julgado ou agredido.” (Maingueneau, 1997:49)

Caffi (1999:885) centra-se nos meios linguísticos através dos quais a atenuação é alcançada. Propôs uma classificação dos mecanismos de atenuação (*mitigators*) baseada nos três componentes (proposição, ilocução e fonte de elocução) em que podem atuar: *bushes* (atenuadores proposicionais), *hedges* e *shields* (Caffi, 1999:888). No caso dos primeiros a atenuação recai sobre o conteúdo proposicional, podendo tornar a interpretação mais imprecisa; nos segundos é a força ilocutória que é atenuada; e nos últimos o que é evitado é a responsabilização pelo que foi dito, atribuindo-o a outra fonte ou deslocando-o para uma outra situação (Caffi, 1999:905-906).

Foi com George Lakoff que o conceito de *hedging* teve um maior impacto (Fraser, 2010b:16). No seu artigo *Hedges: a study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts* (1973:461) introduziu o conceito de *hedge* baseado na teoria de ‘Fuzzy Set’ de Zadeh (1965) que considera que um elemento em vez de pertencer ou não a um conjunto, pode pertencer até um certo grau. Ou seja, podem ser considerados mais casos, diferentes, e não apenas uma questão binária (pertencer ou não pertencer). É a contestação da homogeneidade das categorias assentes em condições necessárias e suficientes.

Para o autor, *hedges* são palavras que têm como função tornar os enunciados mais ou menos imprecisos.

For me, some of the most interesting questions are raised by the study of words whose meaning implicitly involves fuzziness – words whose job is to make things fuzzier or less fuzzy. I will refer to such words as ‘hedges’. (Lakoff, 1973:471)

Como *hedges* o autor concentrou-se em palavras ou expressões como, *sort of, kind of, loosely speaking, more or less, technically, typicall, strictly speaking, rather, regular, par excellence*, entre outras, que revelam as distinções de grau de pertença de um elemento a uma categoria e o valor de verdade dos enunciados. Um dos exemplos é o seguinte (Lakoff, 1973:471):

- | | |
|---------------------------------|---|
| a. A robin is sort of a bird. | (False – it is a bird, no question, about it) |
| b. A chicken is sort of a bird. | (True, or very close to true) |
| c. A penguin is sort of a bird. | (True, or very close to true) |
| d. A bat is sort of a bird. | (Still pretty close to false) |
| e. A cow is sort of a bird. | (False) |

Reparamos que os elementos dentro da mesma categoria linguística não revelam uma natureza idêntica, mas sim uma relação gradual. George Lakoff (1973) considera que ao acrescentarmos um *hedge*, como o dos exemplos anteriores (*sort of*), o grau de

verdade destes enunciados altera-se. Refere ainda que para a interpretação de *hedges* torna-se necessário ter em consideração o contexto, mas o autor apenas se interessou pelas propriedades lógicas destes termos e não pelo valor comunicativo do uso de *hedges*.

Por fim, G. Lakoff menciona, mas não aprofunda, que seria interessante analisar a interação de *hedges* com performativos como, por exemplo, “*Technically, I said that Harry was a bastard*”. O uso de *technically* parece estar a cancelar a pressuposição de que o locutor ao dizer algo queira mesmo dizer isso. Ele faz ainda referência à observação de Robin Lakoff que assume que certos verbos e construções sintáticas transmitem performativos atenuados como em “*I suppose (guess/think) that Harry is coming.*” Aqui temos uma asserção atenuada, ou seja, o locutor não quer ter a responsabilidade de afirmar que o Harry está a chegar (Lakoff, 1973:490).

Embora George Lakoff não tenha aprofundado estas observações, outros autores o fizeram como é o caso de Brown e Levinson que retomam o conceito a propósito da teoria da cortesia linguística que desenvolveram.

Brown & Levinson em *Politeness. Some universals in language usage* (1987) comentam que, na literatura, o atenuador

... is a particle, word, or phrase that modifies the degree of membership of a predicate or noun phrase in a set; it says of that membership that it is partial, or true only in certain respect; or that it is more true and complete than perhaps might be expected. (Brown & Levinson, 1987:145)

Ou seja, é uma palavra ou uma estrutura complexa que modifica o grau de pertença a um grupo linguístico. A atenuação é relacionada com a força ilocutória do ato de fala. Para os autores, as intenções comunicativas comuns são, frequentemente, potenciais ameaças para a interação cooperativa, uma vez que essas são reguladas e codificadas por atos de fala. E que se observarmos as condições de felicidade para a utilização bem-sucedida do enunciado, as fontes de ameaça tornar-se-ão claras. Por exemplo, quando questionamos alguém pressupomos que essa pessoa pode responder e que está disposta a fazê-lo, ou se prometemos algo é porque ainda não o fizemos e pressupõe-se que o destinatário pretende que o façamos. Os atenuadores são usados para atenuar estes pressupostos e evitar o compromisso com eles. E como os autores referem *hedging* “*is a primary and fundamental method of disarming routine interactional threats*”. (Brown & Levinson, 1987:145-146).

No *Diccionario de análisis del discurso* coordenado por Maingueneau & Charaudeau (2002:62-63), o conceito de atenuador aparece inserido na teoria da cortesia

linguística, e tem como objetivo conservar um mínimo de harmonia entre os participantes e atenuar os diversos atos que ameaçam a face, os FTAs (*Face Threatening Acts*). Os mecanismos de atenuação são lexicais, morfossintáticos, prosódicos ou mimogestuais e são divididos em dois grupos: os mecanismos substitutivos e acompanhantes. O primeiro inclui os atos de linguagem indiretos, “desatualizadores” modais, temporais ou pessoais, e alguns procedimentos retóricos como a litotes e o eufemismo. O segundo contém as formas de cortesia, enunciados preliminares, reparadores, desarmadores, os abrandadores, os modalizadores e os minimizadores. E estes “*diversos procedimientos son acumulables*”, podem ser usados num mesmo enunciado.

Bruce Fraser (2010b:202) refere que os atenuadores (*hedges*) são mecanismos linguísticos usados para atenuar, mas podem ser usados com outras finalidades. Por exemplo, no inglês, a expressão *kind of* pode ser usada como uma unidade, não exata, e utilizada como um atenuador (1) ou também numa sequência Nome – preposição em que não é usada como atenuador (2). No exemplo (3) “*According to John*” pode ser usado como atenuador ao evitar a responsabilidade pelo que é dito, ou apenas para indicar a fonte da informação.

(1) *He kind of missed the point.*

(2) *I like that kind of ice cream.*

(3) *According to John, there will be no class today.*

É importante ressaltar que para o autor os atenuadores não formam uma categoria gramatical nem uma categoria funcional. Fraser (2010b), cita Clemen (1997) a propósito desta questão, dado que este considera não haver limite para expressões linguísticas que possam ser atenuadores e que nenhum item linguístico é atenuador inerentemente. A função de atenuador depende inteiramente do contexto comunicativo.

There is no limit to the linguistic expressions that can be considered as hedges... The difficulty with these functional definitions is that almost any linguistic item or expression can be interpreted as a hedge...no linguistic items are inherently hedges but can acquire this quality depending on the communicative context or the co-text. This also means that no clear-cut lists of hedging expressions are possible (Clemen 1997: 6, *apud* Fraser, 2010b:203).

O conceito do que é a atenuação varia de acordo com diferentes visões. Por exemplo, os sociopragmáticos seguem mais a perspetiva social e os pragmalinguistas a linguística. Os que analisam a cortesia consideram a atenuação como uma maneira de manifestar a cortesia e como uma estratégia de suavizar e reparar ações que ameacem a

imagem. A visão de atenuação num contexto académico prende-se com o proteger da imagem do escritor, locutário e/ou investigador. É, portanto, vista como sendo própria do falante (Briz, 2012:34).

I – 1.4.2. A PROPOSTA DE BRIZ E DO GRUPO Val.Es.Co

Na perspetiva de Antonio Briz (2005:58), o atenuante, tal como outra categoria pragmática, entende-se pela relação que estabelece com todos e com cada um dos componentes da comunicação.

Los atenuantes son modificadores semánticos y pragmáticos de lo dicho y del decir. No sólo modifican el significado de un palabra o expresión, sino que, como categoría pragmática, son estrategias que regulan la relación interpersonal y social entre los participantes de la enunciación (esto es, afectan al valor intencional, al propósito de lacto de habla). (Briz, 2002:87)

A. Briz estabelece duas funções básicas para os atenuadores: (a) a função discursiva que se liga a atividades estritamente argumentativas de minoração estratégica como, a minoração da contribuição do locutor para a interação e do possível desacordo; (b) a função com implicações sociais tem a ver com atividades de imagem, com ou sem cortesia, afetando as relações interpessoais. Estas duas funções, por vezes, ocorrem simultaneamente. Ao mesmo tempo que um locutor preserva a sua imagem, ou a do outro, procura também obter um benefício (Briz, 2005:58).

A atenuação sendo uma atividade linguística não pode ser considerada fora da atividade social, porque o seu uso pode afetar a relação interpessoal. Aparece então como uma abordagem estratégica. O uso da atenuação, na perspetiva linguístico-discursiva, enfraquece a força ilocutória revelando uma certa distância do locutor relativamente ao ato realizado. Na vertente da relação interpessoal, a atenuação serve para aproximar, ou não afastar, o alocutário, de modo a que as relações interpessoais sejam mantidas e que não se danifiquem, evitando tensão e conflito na interação. A conjugação destes dois prismas está ao serviço quer de um objetivo local (conseguir algo que era pretendido), quer de um objetivo global (chegar a acordo ou minimizar o desacordo) (Briz, 2012:42-43).

O autor fala ainda de um *atenuante estrategicamente cortês* quando a cortesia expressada por determinados atenuantes é principalmente um meio para atingir um objetivo (Briz, 2005:60). Este não dúvida de que a cortesia, como atividade social, seja um motor da comunicação, uma vez que procura estabelecer um equilíbrio entre as

imagens do locutor e do alocutário. Mas além disso ou em primeiro lugar, também é determinante a eficácia e eficiência da mensagem. Os atenuantes são instrumentos que o falante tem ao seu dispor para que as suas mensagens possam ter sucesso e, assim, realizarem o objetivo que o locutor pretende. A atividade atenuadora estrategicamente cortês começa quando a eficácia discursiva depende da eficácia social.

O sucesso para uma boa interação comunicativa, segundo Antonio Briz (2012), assenta numa atividade social e linguística vista de forma integrada. Assim, é importante perceber melhor quais são essas atividades que determinam o êxito de uma conversação. A cortesia é uma atividade social com o objetivo de aproximar o locutor do alocutário. Serve para explicar uma parte da atenuação, mas por si só não é suficiente. Como uma estratégia linguística temos a atenuação, que tem como propósito a aproximação ao outro através de uma abordagem social com base em ser cortês para com o outro. Esta pode servir como estratégia para conseguir algo que seria mais difícil tendo uma postura desadequada. A. Briz (2012:34) refere que, já no passado, Bravo (2004) revela esta ligação entre a cortesia e a atenuação. Bravo (2004) menciona que numa análise a um discurso de cortesia é obrigatório relacionar a questão social e linguística (Briz, 2012:34). Mas acrescenta que o caso de uma interação em que a estratégia linguística da atenuação não seja tão evidente ou clara, tal não significa que esta tenha mais ou menos cortesia. Até mesmo situações de ações mais ameaçadoras para a face do seu protagonista, podem ser consideradas corteses. As situações contrárias, com demasiada atenuação, podem dar origem ao inverso do pretendido. Estes últimos casos são designados por *supercortesia*. Podemos, então, concluir que a estratégia linguística, a atenuação, tem outras funções além de ser estratégia de cortesia. Tem a ver sobretudo com a eficiência e a capacidade argumentativa e nem sempre com a cortesia associada.

Num estudo sobre a discordância entre atenuação/cortesia e intensificação/descortesia, Marta Albelda (2005) quis mostrar a importância de se distinguir entre fenómenos linguísticos, nomeadamente, a atenuação e a intensificação, e fenómenos sociais, como a cortesia e a descortesia.

A autora refere que quando Brown & Levinson (1987) definiram a cortesia como um fenómeno de reparação dos atos ameaçadores da imagem, se começou a criar correspondência com a atenuação e que muitos trabalhos começaram a tratar estes conceitos indistintamente (Albelda, 2005:581). Para reforçar o seu ponto de vista, a autora cita Antonio Briz (1998), que descreve atenuação e intensificação como categorias pragmáticas e estratégias comunicativas, enquanto cortesia e descortesia são fenómenos

“sociais” (mas os discursos são práticas sociais). As primeiras não possuem, em si mesmas, funções sociais, ainda que estejam ao serviço destas (Albelda, 2005:581).

M. Albelda (2005:584-585) descreve atenuação e intensificação como funções discursivas próprias da linguagem em uso, que se manifestam através de elementos e traços linguísticos, e cujos efeitos se mostram no discurso, propriamente dito. A cortesia e descortesia são fenómenos com valores e efeitos que se mostram como atitude social, e que afetam as relações interpessoais.

... se reconoce en la cortesía una determinada actitud social, un modo de comportarse y, por tanto, es intencionada, se muestra, pues se refiere a cómo deseamos que se nos vea y a cómo se nos ve. La descortesía es el fenómeno contrario a la cortesía; sus efectos perjudican las relaciones sociales entre los interlocutores afectados. (Albelda, 2005:581)

A cortesia não usa apenas a atenuação como mecanismo linguístico, também pode recorrer à intensificação, e o mesmo acontece com a descortesia que pode recorrer à atenuação, embora este seja menos frequente. Ou seja, tanto a cortesia como a descortesia podem recorrer à intensificação e atenuação de várias formas, embora umas sejam mais prototípicas do que outras. Mas os fenómenos discursivos, embora estejam ao serviço dos fenómenos sociais, também podem desempenhar outras funções; por exemplo, a intensificação pode ser usada para dar mais credibilidade ao que se diz, ou impor a figura do eu, ou procurar o acordo com o alocutário. E a atenuação, embora a cortesia seja a função mais frequente, também pode ter a função de minimizar a importância de um tema delicado, ou não alarmar uma pessoa antes de receber uma má notícia, entre outras. Ambas as estratégias comunicativas podem ter como função proteger a imagem, logo não podem ser vistas como contraditórias (Albelda, 2005:585-586).

Natureza da atenuação

Antonio Briz (1995) divide a atenuação em dois tipos: a atenuação estritamente pragmática e a atenuação semântico-pragmática.

A atenuação pragmática consiste em atenuar a força ilocutiva de um ato ou o papel dos participantes na enunciação (Eu, Tu). Neste tipo de atenuação, o atenuante afeta ao nível da enunciação (*atenuación del decir*) e portanto é “extraproposicional”.

A atenuação semântico-pragmática, que afeta ao nível do enunciado (*atenuación de lo dicho*), é “intraproposicional” uma vez que atenua o que é dito, o conteúdo proposicional e concetual (Briz, 2005:81-82).

Funções da atenuação

Segundo Antonio Briz, a atenuação tem três funções: autoproteção, prevenção e reparação. A primeira é uma “atenuação de falante”, em que o locutor procura desresponsabilizar-se, ou diminuir as suas responsabilidades, e quando fala de certos temas, pessoas ou instituições segue as normas do “ser politicamente correto”. Na função de prevenção, o atenuador normalmente adquire um valor cortês. É uma estratégia utilizada para evitar que se criem conflitos entre o locutor e o interlocutor e que sejam causados danos na imagem ou prevenir problemas devido à intromissão ou invasão do espaço do outro. Se já foram provocados danos ou problemas nas relações interpessoais, é utilizada a função de reparação. Nesta, a atenuação, pode ser usada pelo locutor e pelo interlocutor para repararem os danos causados por alguma ameaça ou invasão do espaço do outro (Briz, 2014:106-108). Aqui entra o conceito de face introduzido por Goffman⁶ que opõe face a território, tendo em conta o comportamento dos participantes de uma interação obrigados a “salvar”, ao mesmo tempo, a sua face e a do parceiro (Maingueneau, 1997:48). O locutor deve então preparar-se para

... «cuidar» das faces do parceiro (pelos cumprimentos, pelas desculpas, pelos sinais de deferência ...) para não «ameaçar» as suas próprias, ser mal julgado ou agredido. As regras da delicadeza podem analisar-se como meios de conciliar a necessidade de cada um em preservar as suas próprias faces quando, pelos atos que se realizam se corre o risco de as ameaçar. Isto obriga a subtis e permanentes negociações. (Maingueneau, 1997:49)

Brown & Levinson defendem a noção de *face want*. Isto é, o desejo de preservar as faces ao longo da interação. Esta noção contrapõe-se ao *FTA*. Se uma corresponde a atos que ameaçam as faces (*FTA*), a *face want* tem a ver com o evitar da perda da face (quer do locutor, quer do alocutário). Esta contradição é combatida segundo E. Goffman fazendo um trabalho de figuração (*face work*) que corresponde a tudo o que um

⁶ Erwing Goffman em *Interaction Ritual: Essays in Face to Face Behavior* (2005:12 [1967]) define face como um valor social positivo que um indivíduo mostra durante uma determinada interação com os outros. Esta é constituída por “atributos sociais” que são aprovados e compartilhados. A aceitação da mesma reflete uma boa auto-imagem do indivíduo.

É através da interação *face-to-face* que legitimamos a face. Goffman (1967) considera que o comportamento tido por um indivíduo numa determinada conversação tende a manter não só a sua face mas também a dos outros participantes. A face por que cada participante opta é geralmente permitida e prevalece. A aceitação mútua “*seems to be a basic structural feature of interaction, especially the interaction face-to-face talk.*” (Goffman, 2005:11)

O indivíduo mantém a sua face de modo a mostrar uma boa imagem de si próprio, pois a inconsistência pode levar a um constrangimento e descrédito do indivíduo. É aqui que Goffman (2005:12) introduz o conceito de *face-work* (manutenção da face) e entende-o como “*the actions taken by a person to make whatever he is doing consistent with face. Face-work serves to counteract “incidents” – that is, events whose effective symbolic implications threaten face.*”

interveniente executa para que as suas ações não levem à perda da sua face, nem à perda da face de outrem (Kerbrat- Orecchioni, 2006:80). A face de cada pessoa é ajustada com o meio que o rodeia e é moldado de acordo com a sua cultura. Cada um tem um conjunto característico de ações para salvaguardar a sua face. Espera-se que os membros de cada círculo social tenham algum conhecimento de *face-work* e alguma experiência na sua utilização (Goffman, 2005:13).

Contexto interacional concreto

O processo proposto por Antonio Briz para identificar uma atenuação é a determinação do *contexto interacional concreto*. Esta proposta consiste “al momento o a los momentos puntuales de habla en una interacción que afectan, favorecen o llegan a determinar los usos y estrategias lingüísticos” (Briz, 2014:102). Ou seja, ajuda-nos a determinar se estamos na presença de uma atenuação ou não.

Antonio Briz (2014) define *contexto interacional concreto* como a combinação dos seguintes elementos: o membro do discurso afetado pela atenuação; o membro que protagoniza o discurso atenuante; a expressão atenuante específica e ainda o efeito produzido pelo uso da atenuação. Destes conceitos, pressupõe-se que em qualquer atenuação intervêm três partes (Briz, 2014:103):

a) *Elemento desencadeador*: o contexto interacional que causa ou desencadeia a atenuação. Este pode ser um ato, uma intervenção de um mesmo falante (início ou reação), pode ser provocado por outra intervenção (reação), ou pelo contexto partilhado não explícito.

b) *Elemento atenuante*: o recurso de atenuação

c) *Elemento atenuado*: é a ação e intenção que convém atenuar. Por vezes, o elemento atenuado coincide com o elemento desencadeador.

Procedimentos e estratégias atenuadoras

Antonio Briz & Marta Albelda (2010:246) consideram que a atenuação ocorre através de vários procedimentos. Estes nem sempre exercem a função atenuadora, por isso, de um ponto de vista teórico, a sua criação não garante que quem os usa pretenda atenuar.

No entanto, e apesar destas conclusões precedentes, os autores apresentam uma classificação de táticas estratégicas de atenuação, apresentadas mais detalhadamente por Marta Albelda e Ana Maria Cestero (2011).

Estas duas autoras desenvolveram uma taxonomia de nove estratégias atenuadoras: 1) Minimizar a quantidade ou qualidade do dito; 2) Reduzir a asserção expressando-a em forma de dúvida ou de incerteza; 3) Desfocalizar os elementos da enunciação pessoal ou temporal; 4) Restringir o dito (opinião, asserção, petição); 5) Justificar; 6) Corrigir ou reparar; 7) Realizar concessões; 8) Envolver o tu-alocutor no que foi dito pelo falante; 9) Formular atos diretivos de forma indireta. A seguir são apontados os mecanismos linguísticos para cada uma das táticas⁷.

1. Minimizar a quantidade ou qualidade do dito

1.1. Sufixos (diminutivos);

1.2. Quantificadores e modificadores;

1.2.1. Minimizadores (*um pouco, só, simplesmente, etc.*);

1.2.2. Aproximativos (*praticamente, aproximadamente, mais ou menos, etc.*);

1.2.3. Modificação citando uma palavra ou expressão;

1.3. Termos ou estruturas léxicas mais suaves no conteúdo significativo;

1.3.1. Litote;

1.3.2. Eufemismos léxicos, metáforas;

1.3.3. Palavras estrangeiras ou onomatopeias.

2. Reduzir a asserção expressando-a em forma de dúvida ou de incerteza

2.1. Verbos e/ou advérbios modais de crença ou pensamento, dúvida, probabilidade (*crer, parecer, ser possível, poder, imaginar, talvez, etc.*);

2.2. Verbos, advérbios ou estruturas verbais que expressam incerteza, incompetência, fingimento de ignorância (*não saber, não estar seguro, seguramente, etc.*).

⁷ Esquema baseado no artigo *De nuevo, sobre los procedimientos de atenuación lingüística* (2011:7-21) de Marta Albelda e Ana Maria Cestero. [Tradução nossa]

3. Desfocalizar os elementos da enunciação pessoal ou temporal

- 3.1. Impersonalização do sujeito sintático ou semântico de um ato de fala. O locutor responsável do dito oculta-se atrás de um outro, num locutor geral por exemplo ou num ponto de vista partilhado pela maioria;
 - 3.1.1. Pronomes impessoais, incluído o recurso à voz passiva (*se, um, tu* geral, *nós* inclusivo);
 - 3.1.2. Estruturas lexicais de despersonalização da origem deíctica do enunciado (*pelo que dizem, segundo contam, pelo visto, supostamente, etc.*);
 - 3.1.3. Apelar a uma entidade, instrução ou a outra voz externa (determinada) como fonte do dito. Encobre a própria opinião na dos outros;
 - 3.1.4. Emprego de um verbo de *dizer* com valor impessoal (*dizes, digamos*);
- 3.2. Impersonalização através da apelação a causas externas como origem do asseverado ou solicitado, de maneira que o *eu* se desresponsabiliza.

4. Restringir o dito (opinião, asserção, petição);

- 4.1. Mecanismos que restringem a opinião expressada pelo próprio locutor (*para mim, digo eu, na minha opinião, a mim parece, no meu modo de ver, etc.*) ou a um determinado espaço (*pelo menos, em princípio, por agora, ao menos, etc.*);
- 4.2. Restrições do ato de fala através de construções sintáticas condicionais, concessivas ou temporais (*se não me engano, se não te importas, se te parece bem, se não me falham os cálculos, a menos que, etc.*).

5. Justificar

- 5.1. Justificações e desculpas do dito ou do dizer, muitas vezes empregadas através de conetores lexicais (*é que, porque, como, que, o que se passa é que, etc.*);
- 5.2. Emprego de uma comparação como forma de justificar-se;
- 5.3. Marcadores discursivos que apresentam uma consequência lógica (*assim, em consequência, portanto, pois bem, etc.*);

6. Corrigir ou reparar

- 6.1. Marcadores de discurso atenuante corretores para minimizar a desconformidade dialógica ou atenuar e proteger a própria imagem (*bom, ou seja, etc.*);

- 6.2. Emprego de elementos paralinguísticos como mecanismos de atenuação (risos);
- 6.3. Pedido de desculpas perante uma interrupção, uma informação negativa para o ouvinte, uma pergunta, a solicitação de um favor (*desculpe incomodar, lamento interromper, etc.*).

7. Realizar concessões

- 7.1. Primeiro formula-se a concessão (*sim, certo, de acordo, ainda que* + oração subordinada concessiva) e depois discorda-se ou introduz-se a afirmação pejorativa;
- 7.2. Primeiro discorda-se e depois atenua-se através da concessão;
- 7.3. Outros usos de concessão que se juntam à litote, minimizando uma valoração negativa que podia colocar em causa a imagem de alguém.

8. Envolver o tu-ouvinte no que foi dito pelo falante

- 8.1. Fórmulas fáticas de pedido de acordo ao *tu* (*não?, certo?, que te parece?*);
- 8.2. Elisão da conclusão através de estruturas sintaticamente inacabadas (suspensas).

9. Formular atos diretivos de forma indireta;

- 9.1. Emprego de perguntas (diretas ou indiretas) e asserções no lugar de exortações;
- 9.2. Negação do que é suposto querer pedir ou perguntar;
- 9.3. Incluir na petição a possível rejeição do interlocutor ou expressar a improbabilidade deste conceder o que o locutor solicita.

São duas as grandes táticas ou recursos linguísticos de atenuação, a despersonalização⁸ (ocultação do eu/tu e terceiros) e a relativização⁹. A primeira consiste

⁸ Mecanismos linguísticos de despersonalização (Briz, 2014:109): a) As formas impessoais gramaticais: *se, uma pessoa, nós* como plural de modéstia, ou *tu* impessoal; b) Expressões de generalização: *todo o mundo, segundo dizem, etc.*; c) Construções que escondem o agente da ação: c1) nominalizações (“A análise dos dados” no lugar de “Eu analisei os dados”); c2) passivas sem agente explícito ou passiva sintética; d) Construções nominais com adjetivo relacional, que se distanciam eufemisticamente de algum termo que se deseje evitar: *imigrantes irregulares* (em lugar de “imigrantes ilegais”), *assistente sexual* (“prostituta”), *pressão fiscal* (em vez de “aumento de imposto”), etc.

⁹ Mecanismos linguísticos de relativização (Briz, 2014:110-111): a) Certos verbos performativos que expressam valores modais epistémicos e, inclusive, de evidência; b) Modificações de verbos performativos nas formas temporais ou modais: uso do futuro do pretérito, do imperfeito do indicativo ou do conjuntivo; c) Marcadores discursivos: modalizadores, como *na minha opinião, ao que parece, em princípio, talvez, seguramente*, entre outros, e controladores de contacto: *ouve, olha*, formas apelativas, como chamar pelo nome do interlocutor quando, por exemplo, algo lhe é solicitado ou quando ocorre uma certa desconformidade), *¿eh?, ¿certo?*; d)

na despersonalização dos participantes presentes na interação, permitindo um distanciamento do que é dito. A outra pretende expressar a dúvida, a possibilidade e a incerteza, diminuindo a convicção do enunciado, e o grau de conhecimento do que é dito, “*Por supuesto, todo es fingido*” (Briz, 2014:110). Ambas as táticas pretendem evitar ou diminuir a responsabilidade do que é dito. Ou seja apagamento do locutor, por um lado, e valor epistémico do dito por outro.

Note-se, no entanto, que estes mecanismos elencados como marcas de atenuação não constituem uma lista fechada. O uso da língua continua a desenvolver formas de atenuar, que podem variar consoante os géneros discursivos (Albelda & Cestero, 2011:21).

Aliás, é o género discursivo que determina o tipo de atenuação, nomeadamente, falar de um modo mais correto, autoprotoger-se, ser mais cortês, preventivo ou, se for necessário, reparador. Géneros como a conversação formal, a tertúlia, ou o debate podem favorecer o emprego da atenuação cortês (Briz, 2012:51-52).

Segundo os autores, fatores sociais como o sexo, a idade e o nível sociocultural, devem ser tidos em conta, pois estes incidem no uso e frequência da atenuação e na função de determinada atividade atenuadora. Mulheres e pessoas mais velhas têm tendência a atenuar mais do que os homens e os jovens, respetivamente. Também pessoas de estatuto mais elevado atenuam mais devido à sua formação e exigências, “*la atenuación, en tanto estrategia, no es un don, se aprende o, al menos, su uso adecuado se logra con la instrucción*” (Briz, 2012:55).

Outros fatores determinantes são as diferentes sociedades e culturas uma vez que algumas tendem a uma aproximação (em maior ou menor grau) como é o caso da cultura portuguesa que é conhecida por ser uma sociedade e cultura mais recetiva e afetiva; e outras a um distanciamento (em maior ou menor grau) como, por exemplo, a sociedade inglesa que é mais “fria” e mais afastada. Esta última apontaria para um uso mais frequente de atenuação.¹⁰

Estruturas causais explicativas ou justificativas, temporais, condicionais, concessivas (caso muito frequente na conversação dos movimentos concessivo-positivos, *bom, mas...* com um prelúdio concessivo que dá a razão para retirá-la depois); e) Alguns movimentos de reformulação (iniciados com frequência com marcadores discursivos, que em tais contextos adquirem valor atenuador); f) Construções indiretas, incluídas as construções suspensas ou truncadas que esquivam ou elidem a conclusão; g) Recursos intraproposicionais, como o uso do diminutivo, de quantificadores e partículas difusoras ou que se aproximam do significado: *mais ou menos, aproximadamente, como, em alguns casos, pouco*, de formas deícticas: *aí, ali, assim, algo assim, isso* (devido à sua extensão significativa, este tem um significado vago, e evita, às vezes, responsabilidades pelo que se expressa) e de eufemismos, fenómenos de litote.

¹⁰ Kerbrat-Orecchioni (2006:119) fala de *ethos* de uma comunidade ou “perfil comunicativo” como a forma que essa comunidade se comporta e se apresenta na interação (mais ou menos calorosa ou fria, próxima ou distante, modesta ou

Situações de menor coloquialidade que levam a: [- relação social ou funcional entre os interlocutores]; [- relação vivencial de proximidade]; [- quotidianidade temática da interação]; [- estrutura interacional quotidiana]; [+ fim transacional]; [+ tom formal]; [+ planificação]; [+ escrito]; [+ género discursivo académico-profissional]; [+ tipo de discurso argumentativo e polémico]; [+ cultura de distanciamento social] ou contextos em que se aceita uma distância social pedem um maior grau de emprego da estratégia atenuadora (Briz, 2012:59).

Apresentamos como síntese do que foi dito um esquema¹¹ de Antonio Briz (2012:47):

1) Atenuação como salvaguarda do *eu* (da sua imagem, do seu espaço ou do seu benefício) ou de outros.

Eu: argumentação do próprio falante:

- > Autoimagem ou imagem pessoal;
- > Auto espaço ou próprio território;
- > Benefício próprio.

Estratégia: auto proteger-se ou ser politicamente correto.

Táticas:

- > A despersonalização do *eu* ou de outros;
- > A relativização do dito e feito pelo *eu*.

2) Atenuação (cortês) como salvaguarda do *Eu-Tu* (preventiva e reparadora da imagem, território ou benefício próprio e alheio).

Eu-Tu: conversação e cortesia:

- > Auto e Alo-imagem (e do grupo);
- > Auto e Alo-espaço (e do grupo);
- > Benefício próprio e alheio (e do grupo).

imodesta, “à vontade” ou respeitosa para com o território alheio, suscetível ou indiferente à ofensa etc). Refere que o que nos permite entender este perfil comunicativo são os comportamentos comuns que uma mesma comunidade apresenta. Podem surgir comportamentos diferentes, mas como são menos frequentes não são caraterísticos dessa comunidade, e como tal não são considerados no perfil comunicativo.

A autora refere que “E. Hall opunha as sociedades “com alto grau de contato” (sociedades árabes ou mediterrâneas) às sociedades “com baixo grau de contato” (Europa do Norte, Ásia do Sudeste).” (Kerbrat-Orecchioni, 2006:121)

¹¹ Tradução nossa.

Estratégia: prevenir.

Táticas:

> A despersonalização do *eu*, quando o *tu* pode estar afetado, ou do *tu*;

> A relativização da mensagem do *eu* ou da mensagem do *tu*.

Estratégia: reparar os danos realizados.

Táticas:

> A despersonalização do *eu*, quando o *tu* pode ter afetado negativamente, ou do *tu*;

> A relativização da mensagem, do dito ou feito.

I – 2. RECOLHA E CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

I – 2.1. PREPARAÇÃO DA GRAVAÇÃO

O nosso *corpus* é constituído por gravações e as suas respetivas transcrições de interações verbais entre crianças e educadora, no espaço pré-escolar.

Antes de começar as gravações para a constituição deste *corpus* foram realizadas três gravações exploratórias, uma em cada sala (3, 4 e 5 anos) com o objetivo de selecionar o grupo de estudo. Com estas gravações prévias pudemos observar qual o melhor grupo a ser estudado e optámos pela turma dos 5 anos, uma vez que, em comparação com os restantes anos, estão mais desenvolvidos a nível da competência comunicativa e linguística.

Foram realizadas reuniões com as educadoras para decidir as circunstâncias das gravações. O objetivo era conseguir um contexto o mais “natural” possível.

O ruído que pode estar presente na sala de aula, por exemplo, diminui a qualidade da gravação e dificulta o trabalho posterior de transcrição. Mas como refere Valls (1999), “cuanto más espontánea e informal es la situación que se quiere grabar, más dificultades se encuentran”.

Uma das dificuldades deste processo foi a compreensão de algumas falas das crianças. Inicialmente, o nosso *corpus* era composto por 7 gravações, mas devido ao ruído presente na sala, durante uma das gravações, tornou-se complicada a perceção das falas dos interlocutores deixando por isso de ser viável para a investigação. Claro que também a produção por parte das crianças de 5 anos não equivale à de um adulto, e como algumas crianças falam num tom baixo a fala não foi captada pelo gravador. É tarefa do investigador lidar com todas as dificuldades que possam surgir durante o processo.

Dadas as possibilidades da tecnologia, a melhor forma para a gravação seria uma câmara de filmar pois poderia captar os aspetos verbais e não-verbais, mas em contrapartida os participantes poderiam reagir com menos espontaneidade ao sentirem que estão a ser filmados, como refere Valls (1999), por isso optou-se pela gravação de áudio.

Es evidente que, dada la importancia que tienen los factores no verbales en la interacción cara a cara, lo ideal sería siempre hacer grabaciones audiovisuales, sin embargo, el vídeo resulta (¿aún?) un elemento que condiciona mucho el comportamiento de quienes se sienten grabados, por lo que, en la mayoría de las ocasiones, nos hemos de conformar con grabaciones que sólo recogen los aspectos verbales de la comunicación. (Valls, 1999:98)

É evidente que esta opção favorece a seleção do verbal em detrimento do não-verbal, por isso a observação foi uma parte importante deste processo para recolher os aspetos não-verbais durante a interação.¹²

Quando o educador(a) pede a uma criança para que lhe entregue um desenho e esta o entrega sem verbalizar o que está a fazer, este é um exemplo de um ato reativo (2º elemento do par adjacente) que não exige, necessariamente, uma verbalização; ou quando o educador(a) faz algum gesto que intensifica ou atenua algum enunciado, também se torna importante o seu registo pois nos ajudará na análise.

A observação é um método desenvolvido na sociologia e que a análise conversacional integrou no seu aparelho metodológico. É um processo que

... consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas. Esta técnica existe desde que o homem sentiu necessidade de estudar o mundo social e natural (de Aristóteles a Comte, até aos nossos dias) e constitui uma técnica básica de pesquisa. (Aires, 2011:25)

Através da observação conseguimos ter uma visão mais completa da realidade mas uma das suas principais características é a atitude de não-intervenção. Trata-se de um método de essência naturalista, uma vez que se pratica no contexto da situação em que o grupo observado participa de forma natural na interação. A observação “não se realiza a partir de um projecto de pesquisa rígido; a sua maior virtualidade reside no seu carácter flexível e aberto” (Aires, 2011:25).

Segundo Anguera (1997:25), o método da observação traz vantagens ao investigador uma vez que permite que este obtenha a informação tal como ela ocorre; que verifique comportamentos considerados menos importantes, que escapam à atenção e que são de difícil tradução em palavras, informações que até os melhores informantes nunca teriam pensado referir; torna-se um método importante quando o grupo observado são crianças que ainda não possuem a capacidade, ou têm dificuldade, em fornecer informações verbais; e permite diminuir resistências (falta de tempo ou de desejo de ser entrevistado) que ocorrem noutros métodos como, por exemplo, a entrevista, uma vez que solicita menor cooperação ativa por parte do observado.

Para que a presença do investigador não afetasse o desenvolvimento da interação, optámos por frequentar a sala antes das gravações para que as crianças se sentissem à

¹² [...] resulta muy conveniente – casi imprescindible – observar directamente la interacción y tomar notas sobre los comportamientos no verbales que puedan ser de importancia para entender qué está pasando, pero también hay que saber reconocer hasta qué punto la presencia de alguien que observa puede afectar al desarrollo de la interacción. (Valls, 1999:98)

vontade com a nossa presença, tornando a interação no momento da gravação o mais natural possível. Este método resultou quando se procedeu à realização das gravações, as crianças já não reagiam à nossa presença, nem se dirigiam a nós colocando perguntas que nos fizeram aquando das nossas primeiras presenças, tais como, “o que estás a fazer na nossa sala?”. À qual, na altura, tentamos responder de uma forma simples dizendo que se tratava de um trabalho para a escola.

Na investigação que realizamos, privilegiamos uma observação não-participante direta. Neste tipo de observação o investigador não pertence ao grupo observado, evitando ter com o mesmo qualquer tipo de interação.¹³

O investigador esteve presente no momento em que decorreram as gravações, mas não fez qualquer intervenção. E em nenhum momento foi fornecida uma instrução que alterasse o comportamento normal da interação. O objetivo da interação também não foi revelado. Como foi dito atrás, inicialmente, as crianças reagiram fazendo perguntas comuns, obtendo a resposta já mencionada. Os adultos, claro que também mostraram curiosidade em saber a finalidade desta investigação, mas compreenderam que não poderíamos transmitir essa informação e colaboraram connosco de modo a que tudo se mantivesse o mais natural possível.

As imagens seguintes representam o lugar do investigador e dos participantes no espaço físico da interação.

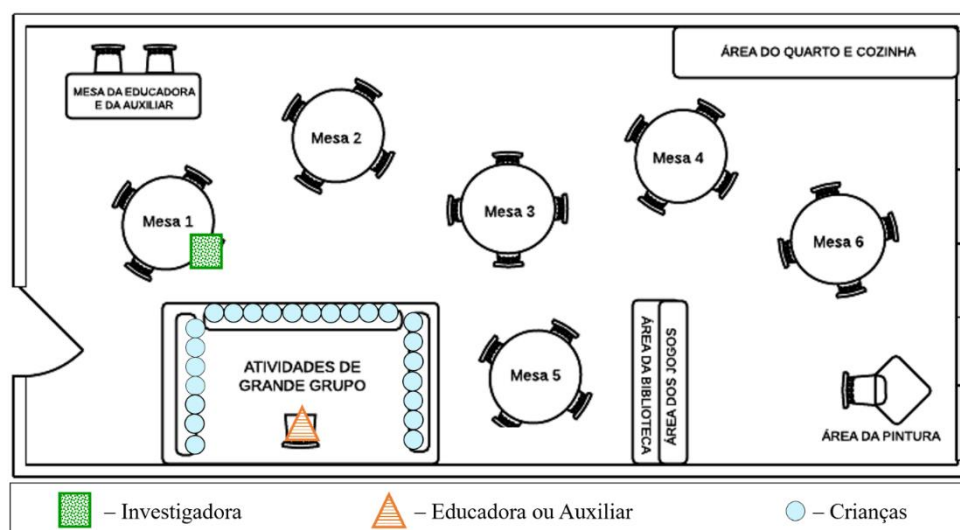


Figura 1 – Representação do espaço nos dias 4, 11, 16 e 23 de março

¹³ Existem dois tipos de observação não participante, a direta e indireta. A primeira compreende todas as formas de investigação feitas no terreno em contacto direto com a realidade; e a segunda baseia-se em dados estatísticos e fontes documentais, não tendo o investigador qualquer controlo na forma como foram obtidos esses documentos. (Anguera, 1997:126-127)

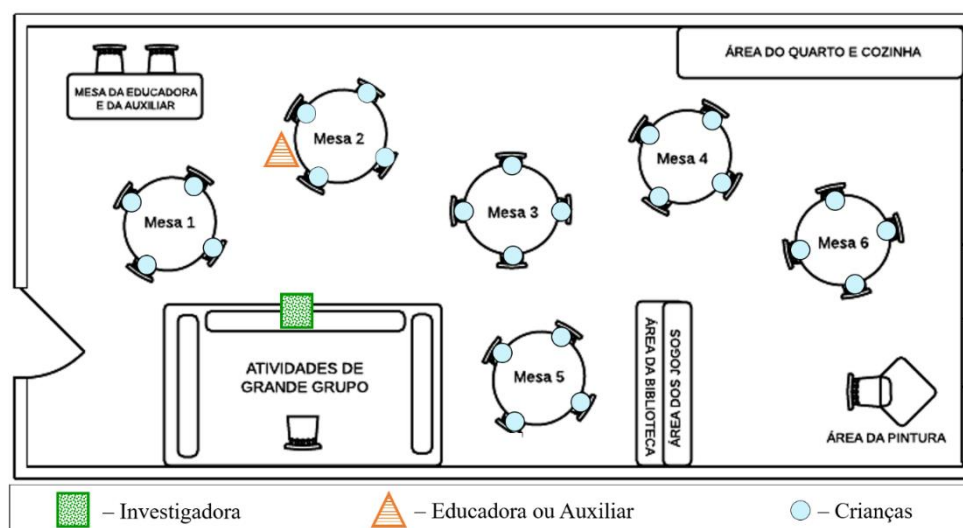


Figura 2 – Representação do espaço nos dias 3, 4 e 16 de março

Nos dias 3, 11 e 23 de março de 2015, durante as gravações, as crianças mantiveram a mesma localização no espaço.

No dia 4 de março a atividade foi sempre em grande grupo. Embora este tipo de atividade seja feito formando um semicírculo, neste dia a educadora decidiu fazê-la nas mesas enquanto contava uma história, tendo em conta que as crianças já estavam há muito tempo no mesmo sítio. No dia 16 de março, começaram com uma *atividade em grande grupo*, como fazer a chamada e falar sobre o que iriam fazer, e depois passaram a trabalhar em *pequeno grupo*, estando divididos pelas mesas. Em cada uma destas gravações não houve uma pausa significativa, que fizesse com que as gravações fossem consideradas gravações de várias interações. As condições do contexto não se alteraram.

Pretendia-se que a interação se desenvolvesse, no mínimo, durante 20 minutos.

Inicialmente optou-se por criar um ambiente “controlado” que consistia em dividir a turma em grupos de 5 a 6 crianças que, juntamente com a educadora, iriam criar uma conversa sobre um determinado tema como, por exemplo, o Natal, as férias, etc. Mas uma vez que tanto a educadora como as crianças não se sentiam à vontade, este método não foi bem-sucedido. Acabou-se, então, por realizar a gravação num ambiente mais natural como a *atividade em grande grupo*.

Uma outra atividade pela qual se optou foi a de pequeno grupo, mas em vez de conversarem sobre um tema, a gravação realizou-se enquanto realizavam uma tarefa, nomeadamente a prenda para o Dia do Pai.

Estes tipos de atividades são habituais na rotina das crianças enquanto estão no jardim de infância.

As gravações ocorreram entre o dia 3 e 23 de março de 2015. Foi gravado um total de 3 horas 34 minutos e 18 segundos. Na tabela seguinte sintetizamos as informações relativas à calendarização das gravações e algumas das suas características.

Tabela 1 - Calendarização e características das gravações

		Data	Participantes	Atividade	Duração	Investigador
Gravação	1	3/03/2015	Educadora 20 Crianças	Pequeno grupo	16m41s	Observador Não-participante
	2	4/03/2015	Educadora 23 Crianças	Grande grupo	29m47s	Observador Não-participante
	3	11/03/2015	Educadora 22 Crianças	Grande grupo	46m12s	Observador Não-participante
	4	16/03/2015	Educadora Auxiliar 20 Crianças	Grande e Pequeno grupo	49m59s	Observador Não-participante
	5	23/03/2015	Educadora 22 Crianças	Grande grupo	50m37s	Observador Não-participante
	6	23/03/2015	Auxiliar 22 Crianças	Grande grupo	21m02s	Observador Não-participante

É importante realçar que se cumpriram todos os princípios éticos e deontológicos. Foram reunidas autorizações de todos os funcionários da instituição, e da própria instituição, assim como de todos os encarregados de educação. Salienta-se que foi mantido o anonimato de todos os participantes envolvidos nesta investigação. (cf. Anexos A, B e C)

I – 2.2. TRANSCRIÇÃO DAS GRAVAÇÕES

Após a recolha dos dados, e uma vez que trabalhamos com dados orais espontâneos, passou-se à respetiva transcrição. Esta operação não é um trabalho simples de codificação, que equivale a um ditado, com o registo de “tudo” o que se ouve (Benveniste, 2009:142). Pelo contrário, na reconstrução do texto o transcritor corre o risco de deixar transparecer os seus juízos.

La traición [...] no proviene siempre de la negligencia del transcriptor, sino a menudo de la necesidad de restituir en su propio lenguaje un texto escrito coherente, más claro, más preciso, más conforme a la norma de su lengua o a la idea que se hace de un texto escrito. (Ruelland, 1981:140 *apud* Benveniste, 2009:142)

Por isso antes de se iniciar uma transcrição o transcritor deve refletir sobre alguns aspetos.

Ramilo & Freitas (2002:55) referem duas regras básicas enunciadas em French (1991) sobre este domínio da transcrição do registo oral: a) *Don't type anything that isn't there*; e b) *Do include everything that is there*. Ou seja, o transcritor não deve querer incluir todos os elementos presentes na transcrição, principalmente se estes forem indecifráveis, pois ao fazê-lo destrói a “autenticidade”. É mais importante a qualidade do que a quantidade, e os objetivos do estudo são importantes para a transcrição a realizar. Nem deve deixar de lado elementos, mesmo que estes possam causar confusão ou que dificultem a compreensão, se forem importantes para a transcrição. O transcritor deve ainda ter o cuidado de não deixar transparecer na transcrição quaisquer marcas pessoais como, por exemplo, colmatação de lacunas.

É fácil compreender a boa vontade que normalmente acomete os transcritores e que é muitas vezes responsável pela má qualidade das transcrições: neste tipo de trabalho aparentemente mecânico, quanto maior for o numero de lições resolvidas, maior será o sucesso (ou a ilusão de sucesso) do transcritor. (Ramilo & Freitas, 2002:55)

Ao nosso dispor tínhamos várias propostas de sistemas de transcrição desde os mais conservadores, aos que se afastam da grafia convencional. Optámos por usar o sistema Val.Es.Co. Uma vez que vamos abordar a atenuação na perspetiva de Antonio Briz, justifica-se usar este sistema na transcrição do *corpus*, pelo facto de este sistema ser o usado nas suas investigações, além de ser um sistema muito completo e preciso. Garante a adequação aos objetivos do nosso estudo. Este sistema, em comparação com outros é mais abstrato uma vez que se distancia da ortografia habitual.

Claire Blanche-Benveniste (2009:147) refere que as repetições, as hesitações, e as rupturas de construção são características da situação de produção do discurso oral, e a sua transcrição pode dificultar a compreensão deste tipo de textos para quem não tem o hábito de os ler, podendo os leitores criar juízos negativos sobre os falantes. Um leitor “podría creer que el hablante no domina la sintaxis, que es incapaz de terminar una frase y que repite inútilmente ciertos elementos. La experiencia muestra que estos fenómenos existen en todos los hablantes, en el lenguaje conversacional, que procede por "vacilaciones".” (Benveniste, 2009:147)

As pausas, a pontuação e as sobreposições são alguns dos problemas que podem surgir ao transcritor no momento da transcrição.¹⁴

De acordo com o sistema Val.Es.Co. usamos os seguintes sinais conversacionais:

As pausas são representadas da seguinte forma:

/ - pausa curta (< meio segundo);

// - pausa entre meio segundo e 1 segundo;

/// - pausa de 1 segundo ou mais;

(5'') – indicação do nº de segundos de silêncio.

[T4_007-012]¹⁵

Ed.: = *estás sempre a sen- a saltar/ não te ouço / ¿vocês conseguem ouvir a voz da C3? // eu não consigo e ela está aqui ao meu lado /// (11'') podes chamar*

C3: *C9*

Ed.: *está a comer a fruta depois ele marca/ vai-te sentar / olha nós ¿na quinta-feira 19 de março é dia de quê?*

Havendo uma sucessão imediata entre duas emissões de diferentes interlocutores, não sendo perceptível uma pausa, recorre-se ao símbolo §.

[T5_142-147]

Ed.: *ou a conversar / ¿não é?*

C22: *a- as duas coi[sas]*

C1: *[as] duas coisas §*

¹⁴ Estas não correspondem aos nossos hábitos de escrita, e há quem considere que sem a pontuação os textos se tornam incompreensíveis, por outro lado, há quem considere ser uma questão de hábito, pois a partir do momento em que se habitua os textos tornam-se mais fáceis de ler (Ramilo & Freitas, 2002:56).

¹⁵ Todos os exemplos apresentarão a seguinte referência à sua posição no *corpus*: [nº da transcrição_nº da linha inicial - nº da linha final]. Por exemplo, [T4_007-012] significa que o excerto encontra-se na gravação 4, tem início na linha 007 e termina na linha 012.

Ed.: § as duas coisas // numa sala // ¿ é isso?
 ¿ sim? / ¿ e mais? ¿ o que é que vos parece mais?
C22: paredes

Relativamente à pontuação decidimos manter a regra espanhola, uma vez que os símbolos usados, apresentados a seguir, ajudam a delimitar e a compreender melhor o contexto entoacional e saber que naquele momento surge um enunciado com uma entoação interrogativa ou exclamativa:

¿ ! ? – Interrogações exclamativas;
 ¿ ? – Interrogações;
 ¡ ! – Exclamações.

[T5_019-023]

Ed.: não / C11 /// (24”) ¿ C11 o que é que estás a fazer? estás a marcar no lugar do C22 ¿ onde é que está o teu nome? /// (19”) C7
Aux.: ¡ bom dia!

[T1_059-061]

Ed.: ¿ ¡ fizeste sozinha! ? // ¿ ¡ fizeste! ? / ¡ está muito bem! ¡ parabéns! // ¡ excelente! estou espantada/ ¡ muito bem C5!
C1: castanho castanho castanho anda sempre a dizer o C21

Os enunciados simultâneos, ou seja, as sobreposições. Este sistema utiliza [] para representar a sobreposição. Por vezes, esta cria interrupção, no entanto, há casos em que isso não acontece, e nesses utiliza-se o símbolo = para representar a sustentação do turno de um participante numa sobreposição.

[T2_108-110]

C22: e tens de [fazer o 31]
Ed.: [agora escreve] ali o teu nome// e tenho de fazer o 31/ quando logo for imprimir a bandeira de↑

[T1_110-114]

Ed.: ¿ olha tá bem? é para fazer a conta / vá lá / olha C24/ C24 ¡ ei!=
C24: já acabei
Ed.: = ¡ ei lá! espera um bocadinho que eu agora estou a ajudar a C3

Nos casos em que o fragmento é indecifrável o símbolo proposto pelo sistema escolhido é (()).

[T2_234-236]

Ed.: OLHEM o C9 já trouxe aqui o dicionário nós vamos ver ó F. não (()) então vamos lá procurar a palavra // frondoso / ¿começa por que letra? frondoso

Como os comportamentos não-verbais são também parte importante da transcrição também estes estão representados. No caso de risos, tosse, gritos, etc., aparecem à margem dos enunciados. Em notas de rodapé estão presentes anotações pragmáticas que fornecem informação sobre as circunstâncias da enunciação que se julgam pertinentes

050	C21: eu também quero ir para o sofá
051	Ed.: está bem/ anda-te sentar aqui// o C9 vai contar os meninos /
052	nós vamos ouvir / começa C9 // senta-te aí C21
053	C9: 1 / 2 / 3 / 4 / 5 ⁴⁶
054	C22: ¿e a mim? ⁴⁷
055	Ed.: ⁴⁸

⁴² Chama pelo nome da educadora até chamar a sua atenção.

⁴³ As crianças vão dizendo ao mesmo tempo que já acabaram e aproveitam para falar uns com os outros. As suas intervenções não são perceptíveis.

⁴⁴ O menino estava a comer a fruta no refeitório.

⁴⁵ A C13 vai empurrando a C19 para que ela saia do seu sítio.

⁴⁶ A criança começa a contagem pela ordem que estão sentados.

⁴⁷ O C22 lembra que o C9 não o inseriu na contagem.

⁴⁸ A educadora ajuda-o pois não sabia o próximo número.

Figura 3 - Exemplo de observações registadas em notas de rodapé

A identificação dos interlocutores foi feita da seguinte forma:

- > Identificação do turno: a Educadora está representada por *Ed.*; a Auxiliar por *Aux.*;
- > Nome referido na gravação: a Educadora está representada por *S.*; a Auxiliar por *F.*;
- > A cada criança foi atribuído um número, estando representadas por *C1*, *C2*, *C3*, ..., não só na identificação de cada turno mas também no decorrer da transcrição. Nos casos em que não se conseguiu reconhecer o interlocutor, tendo isto acontecido apenas com as crianças, a identificação deste turno fica representado por *C?*.¹⁶

¹⁶ No anexo D é apresentada a tabela com todos os sinais de transcrição seleccionados para a transcrição do nosso *corpus*.

[T5_019-023]

Ed.: não / C11 /// (24”) ¿C11 o que é que estás a fazer? estás a marcar no lugar do C22 ¿onde é que está o teu nome? /// (19”) C7

Aux.: ¡bom dia!

Crianças: bom diiiiia

C21: F. anda aqui §

[T5_046]

C?: ° S. eu sei fazer (()) batatas fritas °

As transcrições são constituídas por duas partes: uma ficha inicial com o registo dos dados contextuais que identificam a transcrição, nomeadamente os participantes, o local, a data e a duração da transcrição, bem como outras observações que considerámos importante registar, neste caso as atividades em curso. A segunda parte é constituída pela transcrição propriamente dita. Na imagem seguinte temos um exemplo de como foram organizadas as transcrições é o resultado final de uma parte da transcrição da gravação 3.

Transcrição da Gravação 3		
(de acordo com as normas apresentadas no Anexo D)		
Data: 11 de março de 2015	Hora: 11:00 – 11:46	Duração: 46m12s
Lugar: Sala dos 5 anos / Centro de Solidariedade Irmãs Missionárias do Espírito Santo / Braga		
Participantes: <u>Educadora responsável pela sala dos 5 anos</u> (Sexo: Feminino; Idade: 30-39anos) <u>Auxiliar de Ação Educativa</u> (Sexo: Feminino; Idade: 20-29anos) <u>22 Crianças</u> (12 meninas e 10 meninos)		
Caraterísticas da aula: Atividade Grande Grupo		
Situação do Investigador: Observador, Presente		
Obs: A educadora encontra-se sentada ao centro com as crianças sentadas à sua volta formando um semicírculo. Três crianças estão de castigo sentadas nas suas mesas. Uma criança começa a fazer a chamada com a ajuda da educadora e a seguir esta contou mais um capítulo da história <i>A Floresta</i> de Sophia de Mello Breyner.		
H:M:S	Nº	Transcrição
(00:00)	001	C5: Ó S. / ‘tá partido ⁸⁸
	002	C6: C5 // C5 / Ó C5 C5 ⁸⁹
	003	C21: Ó S. / hoje estava muito frio // mas quando eu ouvi no rádio
	004	disse / que hoje estava nublado / que hoje vai estar pouco sol

Figura 4 – Exemplo da transcrição 3

PARTE II

ANÁLISE DAS INTERAÇÕES ORAIS

II – 1. QUESTÕES CONTEXTUAIS E DISCURSIVAS

Na perspectiva interacionista, o contexto situacional é o ponto de partida para o analista dos discursos em interação. Kerbrat-Orecchioni (2006:33) diz que é “indispensável que o analista tenha acesso aos dados contextuais”.

Este procedimento não tem como objetivo descrever o cenário de ocorrência das interações com total exatidão, isto é, englobando todos os dados da situação sem exceção. Há fatores que se revelam mais importantes e determinantes para a análise discursiva; são elementos do contexto situacional, uma noção fundamental para o quadro teórico em que nos situamos.

Será a partir da proposta de Kerbrat-Orecchioni que faremos a análise dos aspetos que constituem a situação comunicativa dos discursos que constituem o nosso *corpus* de análise, com o objetivo de determinar as suas circunstâncias situacionais.

II – 1.1. QUADRO ESPÁCIO-TEMPORAL E FINALIDADES

Passamos pois à apresentação e descrição do espaço físico onde decorreram as gravações das interações.

O espaço da “sala de aula”, como mostra a Figura 5, está dividido por áreas de acordo com as características de um espaço familiar: a área do quarto, da cozinha, da pintura, dos jogos e da biblioteca. Todas as áreas contêm material adequado às crianças.

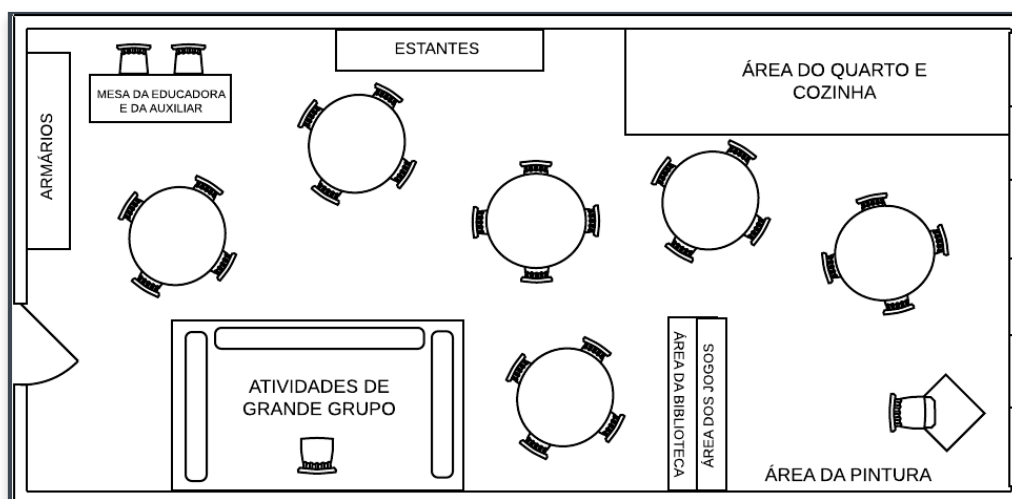


Figura 5 – Representação da sala dos 5 anos

As áreas do quarto e da cozinha contêm mobiliário de madeira, e as crianças têm à disposição um conjunto de acessórios característicos do quotidiano. Aqui podem desenvolver o sentido de partilha, socializar e brincar ao “faz de conta”, imitando o que

conhecem do quotidiano familiar. É um espaço que prolonga a atividade linguística desenvolvida em família.

Na área da pintura, as crianças realizam, num cavalete, as suas pinturas. Neste caso o trabalho individual não potencia a interação verbal, a não ser eventualmente com a educadora.

Uma outra área onde se verifica a interação entre as crianças é a dos jogos. Aqui têm à disposição uma variedade de jogos de mesa, puzzles, sequências lógicas, associação de elementos, entre outros, arrumados numa estante.

Por trás da estante dos jogos encontra-se um novo espaço com uma estante com livros e que constitui a área da biblioteca. Neste local as crianças têm a oportunidade de exercer e treinar outras competências linguísticas, pois leem ou simulam que leem livros, ouvem, inventam e contam histórias.

A educadora e a auxiliar também têm o seu espaço nesta sala. Como vemos na figura 1, existe uma mesa com a altura adequada a adultos e dois armários com material a que só elas têm acesso.

Realçamos, portanto, o facto de ser um espaço variado, polifuncional que permite às crianças construir interações verbais diversas, não só entre cada uma delas e a educadora, mas também entre elas. Para a gravação dos dados privilegiamos dois tipos de espaços: a) um espaço onde as crianças se reúnem em semicírculo com a educadora para fazerem atividades em *grande grupo*. Aí realizam várias tarefas desde planejar o que irão fazer durante o dia, fazer a chamada (para verificar as presenças ou ausências de colegas) ou partilhar as suas experiências; b) o segundo espaço considerado destina-se à realização de tarefas em *pequeno grupo*. É constituído por seis mesas, de altura adequada às crianças (2 roxas, 2 verdes e 2 azuis). Cada menino tem o seu lugar marcado numa das mesas. Neste espaço as crianças fazem as suas atividades individuais; por vezes utilizam-no para brincarem com puzzles ou até verem ou lerem livros. As interações verbais entre crianças e entre crianças e educadora acompanham estas tarefas.

II – 1.1.1. O ESPAÇO INSTITUCIONAL: VALOR SIMBÓLICO

Organizando-se sobretudo como um espaço familiar, este quadro espacial adquire valores simbólicos que são importantes para a análise das interações. De facto, durante a investigação, tivemos que nos confrontar com a questão da sua denominação. Quando as crianças andam no jardim de infância são-lhes colocadas questões do género “*Como está*

a escolinha?”. A comunidade social caracteriza este espaço como parte do sistema escolar e por isso representa o infantário e as atividades aí realizadas como escolares.

De facto, o objetivo do jardim de infância é o de ensinar e existem regras e tarefas específicas que devem ser realizadas durante o horário de presença estabelecido. As crianças têm a sua rotina, têm um horário para irem almoçar, fazerem a sesta (no caso dos 3 e 4 anos) e até brincar e quando vão para a sua sala, fazem as atividades em grande e em pequeno grupo acima referidas. De facto, fazem várias atividades designadas como *fichas*, tal como no ensino primário, e as suas capacidades são avaliadas pelo professor que é neste caso a educadora. A diferença que existe entre estes dois tipos de ensino (pré-escolar e primário) decorre de o ensino pré-escolar ser considerado mais “livre”, isto é, as crianças têm mais momentos para socializar umas com as outras; não têm Matemática, Estudo do Meio ou Português, mas atividades com conteúdos que têm de ser apreendidos pela criança de forma global potenciando o seu desenvolvimento (de acordo com os objetivos do ensino pré escolar)¹⁷.

Por esta razão, e ao contrário dos adultos externos ao sistema, os membros da comunidade pré-escolar não designam estas atividades como “aula”; as crianças dirigem-se simplesmente para as salas de atividades. No caso específico da nossa recolha de dados a comunidade discursiva prefere as designações de sala dos 3, 4 ou 5 anos, ou então usa a designação atribuída a cada sala: *sala dos ursinhos, dos golfinhos e sala verde*. Foi nesta última que realizamos a recolha das interações.

No entanto, se as atividades forem de ginástica, música, inglês e expressão dramática são já denominadas aulas, e o responsável pela atividade já é chamado de professor, distinguindo-se da forma como são chamadas a educadora e auxiliar (tratadas pelo nome próprio).

As Orientações Curriculares para o Pré – escolar preveem apenas os termos de *atividades e sala de atividades*.

¹⁷ **Objetivos pedagógicos da educação Pré-escolar:** 1. Promover o desenvolvimento pessoal da criança, com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de Educação para a Cidadania; 2. Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; 3. Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; 4. Estimular o desenvolvimento global de cada criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; 5. Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; 6. Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; 7. Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva; 8. Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidade e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança; 9. Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade. (Lei nº 5/9, Artigo 10º- Lei Quadro Pré-escolar)

Estas designações têm a ver com formas de representar o ensino pré-escolar, com consequências para a nossa investigação, nomeadamente, para a descrição das características das interações verbais. Por isso colocamos como hipótese a testar que as características da interação docente-aluno em sala de aula estarão presentes nas interações em análise.

II – 1.1.2. ESPAÇO FÍSICO E ATIVIDADES VERBAIS

A interação realizou-se na sala das crianças de 5 anos, a *sala verde*. Em função de parâmetros espaciais, categorizámos as atividades interacionais registadas em (a) atividades em *grande grupo* e (b) atividades em *pequeno grupo*.

As primeiras (a) foram realizadas num espaço ocupado por um colchão onde as crianças se sentaram em semicírculo, à volta da educadora que ficou num plano mais elevado, sentada numa cadeira no centro. Esta relação física assimétrica é característica da interação em sala de aula em todo o ensino oficial. A existência de estrado, que persiste em muitas salas de aula, tem atualmente funções práticas de permitir que o professor veja e seja visto por todos os alunos, mas tem também uma função simbólica ao colocar o professor num lugar alto, que se reflete no lugar discursivo que também assume.

Neste contexto de grande grupo foram gravadas as atividades de *chamada* que constam da gravação 2 e da gravação 3 (a partir de agora G2 e G3). De acordo com as regras estabelecidas, há uma criança que faz a chamada e vai chamando um menino de cada vez para marcar a sua presença no quadro. A educadora colabora com a criança na realização da tarefa. Depois da *chamada*, a educadora conta um capítulo de uma história que, na altura da gravação, fazia parte do conto *A Floresta* de Sophia de Mello Breyner. De seguida a educadora comenta a leitura com todas as crianças. Aquando da segunda gravação, a educadora optou por os deixar ir para os seus lugares nas mesas, por já estarem há algum tempo no colchão. Por isso a leitura foi deslocada para o espaço de pequeno-grupo.

A G4 inclui o início da realização da prenda para o dia do pai. Neste caso a educadora introduziu uma outra atividade verbal explicando às crianças o que iriam fazer para festejar o dia do pai.

Na G5, a educadora conta uma história sobre o pintor Leonardo Da Vinci e a seguir faz perguntas às crianças para perceber se elas estiveram atentas.

Dado que a educadora teve a necessidade de se ausentar, a última parte da tarefa foi conduzida pela auxiliar; o tema da conversa foi sobre o último fim de semana das crianças.

Sintetizando, à exceção da G2, todas as atividades verbais gravadas foram realizadas no espaço de atividades de grande grupo como se mostrou anteriormente na Figura 1.

As atividades em pequeno grupo foram realizadas nas mesas das crianças dispostas como se viu na Figura 2.

Apenas a gravação 1 (G1) inclui interações verbais realizadas totalmente em pequeno grupo. São interações entre a educadora e as crianças que estão a fazer duas tarefas diferentes: um grupo faz um desenho sobre um capítulo da história *A Floresta*, de Sophia de Mello Breyner enquanto um segundo grupo faz uma ficha de trabalho.

A G4 engloba os dois espaços, uma primeira parte foi realizada no espaço de grande grupo e a segunda foi realizada em pequeno grupo tendo como tema a realização da prenda para o dia do pai. A educadora após uma conversa sobre o dia do pai trabalhou com grupos de 3-4 crianças numa mesa onde iam realizando a primeira fase da prenda para o dia do pai.

II – 1.1.3. ESPAÇO TEMPORAL

Relativamente ao espaço temporal, as interações foram gravadas durante o período escolar nos dias 3, 4, 11, 16 e 23 de março de 2015. Foram todas realizadas durante a manhã.

Na tabela seguinte, sintetizámos os dados relativos à data, o período do dia, a duração, o tipo de atividade bem como, especificamente, as tarefas realizadas aquando de cada uma das gravações que constituem os dados do nosso *corpus*.

Tabela 2 - Dados das gravações que constituem o *corpus*

Gravação	Data	Hora Inicial	Hora Final	Duração	Atividade	Evento
G1	3/03/2015	11:20	11:36	16m41s	Pequeno grupo	> Ficha de trabalho > Desenho

G2	4/03/2015	10:55	11:24	29m47s	Grande grupo	> Chamada > Leitura > Conversa sobre o livro <i>A Floresta</i>
G3	11/03/2015	11:00	11:46	46m12s	Grande grupo	> Chamada > Leitura > Conversa sobre o livro <i>A Floresta</i>
G4	16/03/2015	10:21 10:40	10:29 11:21	49m59s	Grande e Pequeno grupo	> Conversa sobre o dia do pai > Prenda do dia do pai
G5	23/03/2015	10:05	10:55	50m37s	Grande grupo	> Leitura > Questões sobre o livro de <i>Leonardo Da Vinci</i>
G6	23/03/2015	11:20	11:41	21m02s	Grande grupo	> Conversa sobre o fim de semana

Um dos principais objetivos das atividades proporcionadas pelos educadores é o desenvolvimento de um maior domínio da linguagem oral.

Na educação pré-escolar é muito importante que a educadora consiga criar vários momentos de comunicação, entre ela e as crianças, pois é responsabilidade da educadora “alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores.” (Silva *et al.*, 2016:66)

Os momentos em que as crianças se reúnem para atividades em grande e pequeno grupo são situações que fazem parte da rotina do pré-escolar e que funcionam como meio de expandir a comunicação das crianças. Como atividades recorrentes de grande grupo temos: fazer a chamada, discussão de um tema introduzido pela educadora, a leitura de um livro e perguntas e respostas sobre o mesmo; exemplos de atividades de pequeno grupo são: a elaboração de um desenho sobre uma história previamente lida ou sobre um tema abordado.

Ao longo da realização destas atividades as crianças vão aumentando o seu léxico, tendo uma maior cuidado na construção de frases e atenção especial às categorias de

género, pessoa, tempo, e número, o que lhes permite sentirem-se mais à vontade para estabelecerem uma comunicação.

É no clima de comunicação criado pelo/a educador/a que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação. O quotidiano da educação pré-escolar permitirá, por exemplo, que as crianças vão utilizando adequadamente frases simples de diversas formas (afirmativa e negativa) e tipos (interrogativa, exclamativa, etc.) bem como as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar. (Silva *et al.*, 2016:65)

Ler um livro no pré-escolar ajuda a criança não só a aumentar o seu vocabulário como a perceber o meio que a rodeia. Muitas vezes, a leitura de um livro está relacionada com um novo tema que vão discutir, originando depois uma pequena atividade de perguntas e respostas entre elas e a educadora:

A capacidade de o/a educador/a escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar. (Silva *et al.*, 2016:65)

Segundo as *Orientações para Atividades de Leitura – Jardim de Infância do Plano Nacional de Leitura (PNL)*

Ouvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporciona às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas como os acontecimentos do seu quotidiano.

É comum a educadora pedir às crianças que realizem um desenho depois de uma atividade, seja esta o contar uma história, seja a abordagem de um novo tema em grande ou pequeno grupo, ou até mesmo uma atividade realizada no exterior do jardim de infância. Através do desenho as crianças praticam uma forma de comunicar. Normalmente, para além dessa forma de se expressar, elas irão descrever o que desenharam ou, a partir do desenho, referir alguma atividade realizada anteriormente, trabalhando assim, muitas vezes, não só a comunicação e a expressão, mas também a memória.

Ao estudar o desenho da criança, ao dar-lhe a oportunidade para fazer a primeira observação, e ao comentar sobre os elementos de arte que vê - como uma linha, um padrão, uma textura, uma forma, um espaço, uma massa, uma cor – torna-se parte de uma conversa na qual começa a perceber aquilo em que a criança está a pensar, e aquilo que tenta expressar. (Hohmann & Weikart, 2003:515)

II – 1.2. Participantes

Os participantes são os elementos centrais do quadro comunicativo.

Toda a troca comunicativa implica que existam dois interlocutores. E relativamente aos últimos, Kerbrat-Orecchioni (2006), seguindo Goffman, distingue os recetores em participantes “reconhecidos” e os simples espectadores. Os primeiros fazem parte do grupo conversacional e os segundos são apenas testemunhas a assistir. No nosso *corpus* os participantes são todos “reconhecidos”, pois todos foram parte de forma ativa nas interações não se restringindo a meros espectadores. Todos intervieram, sendo, no total, 26 intervenientes: 1 educadora, 1 auxiliar e 24 crianças. Temos portanto um polígolo. Contudo, em cada interação, configuram-se relações comunicativas específicas que passamos a apresentar.

Tomando como exemplo a Gravação 1 temos a educadora e quatro crianças a fazerem um desenho numa mesa. A educadora vai auxiliando outras crianças que vão ao seu encontro para que esta corrija as suas fichas de trabalho. Nesta temos dois participantes “reconhecidos”, a educadora e a criança com quem vai trabalhando e falando individualmente, e temos quatro *bystanders* (“simples espectadores”) que são apenas testemunhas de uma troca da qual estão excluídas. Esta categoria é dividida em *overhearers* (os recetores “ocasionais”) e os *evesdroppers* (os “espiões”). Neste caso, embora as quatro crianças presentes nesta interação pareçam ser *overhearers*, pois o locutário está consciente das suas presenças, a verdade é que não se integram nestas categorias uma vez que a interrupção da interação é-lhes permitida. Pode-se dizer que esta é uma situação híbrida que a autora não contempla.

(1)

[T1_120-124]

Ed.: vai buscar o teu lápis de pau se faz favor

C1: vermelho

C21: ¿eu?

Ed.: não/ não é para ti que estou a falar

C15: ei não é para nós

Também podemos falar de um diálogo porque a conversa é entre dois intervenientes. Esta estrutura acontece quando a educadora ao fim de ler uma história faz perguntas ao grupo ou a uma criança em particular; o mesmo ocorre em conversa sobre algum tema. É o que vemos no seguinte exemplo, em que a educadora inicialmente faz uma pergunta ao grupo e depois dá a oportunidade a uma criança de responder.

(2)

[T5_315-323]

Ed.: Gioconda / também se chamava Gioconda // ¿OLHA A SUA OBRA A ÚLTIMA CEIA fala de quê? a última refeição de Francisco I com os seus artistas preferidos / A ÚLTIMA REFEIÇÃO DE LEONARDO com os amigos de Florença / a última refeição de Jesus com os seus discípulos ¿do que é que fala? este quadro / a última ceia / ¿do que é que fala? ¿quem sabe?

C13: eu sei

Ed.: diz lá C13

C13: Jesus

No nosso *corpus*, não temos uma interação em que estejam apenas presentes dois participantes, há sempre aqueles que estão apenas a assistir (*overhearers*), ainda que possam intervir, isto é, assumem papéis diversos.

A seguinte tabela mostra a presença dos participantes em cada gravação.

Tabela 3 - Presença dos participantes nas gravações

Participantes			
Gravação	Educadora	Auxiliar	Crianças
<i>Gravação 1</i>	✓	✓	20 Crianças (12 meninas e 8 meninos)
<i>Gravação 2</i>	✓	✓	24 Crianças (13 meninas e 11 meninos)
<i>Gravação 3</i>	✓	X	22 Crianças (12 meninas e 10 meninos)
<i>Gravação 4</i>	✓	✓	21 Crianças (12 meninas e 9 meninos)
<i>Gravação 5</i>	✓	✓	22 Crianças (11 meninas e 11 meninos)
<i>Gravação 6</i>	X	✓	22 Crianças (11 meninas e 11 meninos)

Procederemos agora a uma descrição dos participantes e das suas relações. Consideraremos as crianças como um grupo e não individualmente.

Educadora e Auxiliar de ação educativa

No contexto de sala de pré-escolar estão sempre presentes uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. São elas as responsáveis pela sala das crianças dos 5 anos e cabe a estas desempenharem a função de coordenar e de orientar o que se passa dentro da

sala, estando, como já referimos, num patamar (hierárquico) superior em relação ao dos restantes intervenientes.

Neste contexto, em particular, ambas as participantes são pessoas do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 20-29 anos e os 30-39 anos. Aquela que por norma tem um papel determinante em termos de hierarquia é a Educadora de infância. É esta que dita as regras, que planeia as atividades e que tem um papel mais fulcral na interação comunicativa com as crianças em momentos de atividades escolares. A outra participante adulta presente nas interações encontrava-se a substituir a auxiliar de ação educativa desta sala que estava em licença de maternidade, ficando a desempenhar essa mesma função. A auxiliar tem uma formação académica semelhante à da educadora e, devido à boa relação existente entre elas, acabaram por funcionar como uma equipa.

O papel dos adultos “envolvidos com crianças pequenas, em idade pré-escolar, têm um papel fundamental nas aquisições das competências sociais.” (Formosinho, Katz, McClellan, Lino, 1999:80). Cabe-lhes organizar o ambiente físico e a rotina diária, criar, planear e orientar atividades que estimulem o interesse das crianças e a sua progressão em todos os níveis, como, por exemplo, o social e o linguístico.

John Dewey (1933), citado em Homann & Weikart (1995:32) argumenta que é da responsabilidade do educador o conhecimento dos indivíduos e do assunto-tema. É a partir destes que se devem selecionar as atividades que permitam a intervenção de todos. Isto é, que deem a oportunidade a cada participante, neste caso a cada criança, de contribuir com algo.

No que se pôde observar, é este tipo de relação que os adultos estabelecem com as crianças, não o de “ditadores” ou “os que mandam”, mas sim o de líderes. Eles colaboram com elas, respeitam-nas, ouvem o que têm a dizer, incentivam-nas e estão sempre prontos a ajudá-las no que precisarem.

Crianças

As crianças constituem o grande grupo participante nestas interações. É um grupo de vinte e quatro crianças, constituído por 11 meninos e 13 meninas. Uma das meninas só integrou o grupo em março, porque viveu até à altura em França. Um dos meninos é acompanhado pela equipa de intervenção precoce, já que, tem um atraso global de desenvolvimento e um outro é acompanhado em terapia da fala. Estas duas crianças não eram muito comunicativas e como tal raras foram as suas intervenções nas gravações.

É um grupo muito interessado e motivado quando se lhe propõe novas atividades. No entanto, as crianças têm dificuldade em permanecer concentradas e em silêncio, quando vão trabalhar nas mesas. Também é um grupo bastante autónomo e que, à exceção dos dois meninos que tinham dificuldades, comunica bem, ou seja, as suas falas são perceptíveis e não têm problemas de colocação de voz.

Na instituição do Pré-escolar, a criança desenvolve também a sua competência social e insere-se num grupo e participa no desenvolvimento de tarefas comuns, demonstra também a capacidade de conseguir fazer amigos e de ser aceite num grupo. É nesta fase do percurso escolar que se iniciam as amizades e onde aprendem o sentido e a necessidade da cooperação.

As crianças, entre si, encontram-se no mesmo nível hierárquico, ou seja, estabelecem uma relação de simetria. Embora por vezes haja um responsável (uma criança com a responsabilidade de coordenar certas atividades) e aí ela tem mais autoridade relativamente às restantes, mas só em algumas atividades.

Foram conversas informais com a equipa educativa da sala e a observação em campo que possibilitaram reunir informação suficiente para poder fazer esta caracterização do grupo. As anotações retiradas durante o processo de gravação também foram importantes para este processo.

II – 1.3. RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Desde cedo que a análise da linguagem verbal em uso deu importância ao papel das relações interpessoais na construção do discurso, ou seja, à dimensão interacional do discurso. E tem vindo a ampliar esta “importância do “interpessoal”, como parte fundamental do conteúdo comunicado” (Marques, 2010:67).

Iremos agora verificar que tipos de relações interpessoais estão presentes no nosso *corpus* através de alguns exemplos. Em cada um deles colocamos a negrito a característica em análise.

Relativamente às formas de tratamento, temos em comum nas três relações, educadora/criança (3), criança/educadora (4) e criança/criança (5), o uso do nome próprio e de verbos conjugados na 2ª pessoa do singular.

(3)

[T2_013]

*Ed.: OLHA vou contar até 3 // VOU com- OLHA **Bruna** não fazes mais a chamada*

[T3_443]

*Ed.: (...) C22 **tu podes** fazer o comboio se faz favor*

(4)

[T2_022-023]

*C3: ó **Susana** ¿ quan- quando acabarmos de marcar as presenças posso ir acabar o meu desenho?*

[T2_106]

*C13: **tens** de fazer o 0*

(5)

[T2_043]

*C13: eu estava aí **Mariana***

[T1_057]

*C22: ¿então **páras** de dizer castanho!*

Na interação educadora/criança (6) e criança/criança (7), encontramos ainda a utilização de diminutivos do nome.

(6)

[T4_386]

*Aux.: **Cati***

(7)

[T3_002]

*C6: **Cati** // **Cati** / **Ó Cati Cati***

Tanto a Educadora como a Auxiliar utilizam termos mais carinhosos como “querida” (T1_212), “meu amor” (T4_385), ou utilizam o presente do conjuntivo na 3ª pessoa do singular quando surgem atos diretivos como, “sente-se direita se faz favor / ¿ou agora também só se porta mal?” (T3_283-284) ou “C8 / venha cá” (T4_379). No primeiro temos um valor imperativo, com a intenção de repreender. No segundo foi

apenas um modo de chamar não querendo mostrar distância ou repreensão. Mas foram encontrados poucos casos com o Presente do Conjuntivo.

Quando a educadora se dirige ao grupo de crianças, utiliza a 3ª pessoa do plural “*¿VOCÊS ainda não repararam que eu estou aqui à espera que façam silêncio?*” (T3_031-032)

Foi também encontrada uma vez como forma de aviso da auxiliar para um conjunto de crianças, conjugado com uma amostra da boa relação existente entre o adulto e a criança, a forma de tratamento nominal com valor afetivo “*olha meus amigos*” (T4_415).

Podemos começar por observar através das formas de tratamentos usadas pelos participantes que estes se conhecem bem, existindo assim, uma relação de proximidade entre eles. Também devemos ter em conta que a educadora já acompanha estas crianças desde os 3 anos de idade, ou seja, já têm uma relação afetiva bem desenvolvida.

Agora iremos analisar a relação interpessoal na perspetiva da relação vertical, estabelecendo dois tipos de relação:

- ↳ Relação de poder/hierarquia;
- ↳ Relação de simetria;

Depois de uma análise do *corpus*, decidimos analisar também as seguintes relações¹⁸:

- ↳ Relação de solidariedade;
- ↳ Relação de conflito.

¹⁸ A designação de *relação de solidariedade* e *relação de conflito* apoiou-se na divisão de relações interpessoais presente no trabalho de Maria Aldina Marques (2010:68) embora não tenhamos seguido de modo rigoroso essa divisão. A autora considera que estão em causa três eixos interrelacionados que regulam/identificam três vertentes complementares nas relações interpessoais: o da solidariedade; o do poder e o da afetividade (relação conflito vs consenso).

Maria Aldina Marques (2010:67) refere que o modelo de Brown e Gilman (1960) organiza as formas de tratamento em dois eixos (o Tu e o Vós) e divide-os segundo dois critérios: distância ou solidariedade e estatuto ou poder. Este modelo recebeu críticas devido ao facto de não refletir sobre a complexidade dos usos. Apesar das críticas foi neste modelo que a análise das relações se desenvolveu.

Kerbrat-Orecchionni recupera os parâmetros estabelecidos por Shank & Albeson (1977) que apresentaram três dimensões: privacidade/distância, dominação/submissão, sentimento positivo/negativo (substituído pela autora por consenso/conflito) (Marques, 2010:67).

Relação de poder/hierarquia

A pré-escola é a primeira instituição onde, de modo sistemático, as crianças têm contacto com uma figura de autoridade que não os pais.

Embora a relação entre a Educadora/Auxiliar e a Criança seja uma relação de hierarquia, não encontramos atos produzidos pela Educadora e Auxiliar que possam configurar uma situação de agressividade verbal. Os conflitos ou eram atenuados por alguns elementos linguísticos, ou pela prosódia. O modo, o tom, como a Educadora/Auxiliar se dirige à criança não demonstrou uma coercividade muito grande e explícita, mas claro que essa coercividade estava presente devido ao facto de a Educadora/Auxiliar, na sala de aula, ser vista como uma figura de autoridade. Nos exemplos seguintes estamos na presença de uma estratégia para um alocutário coletivo. A educadora por duas vezes pede para que as crianças estejam em silêncio, mas fá-lo “indiretamente”, ou seja, não usa o imperativo “Calem-se!” mas sim uma pergunta indireta (8), ou uma explicação do porquê de não mostrar uma história (9).

(8)

[T1_001-003]

Ed.: vai-te sentar /// (5") OLHA EU acabei de dizer que se trabalha em silêncio/¿porque é que estou a ouvir tanto barulho na sala? ((...)) C19 vamos

(9)

[T3_146-150]

C22: ¿porque é que a S. não vai mostrar a história?

Ed.: não vou mostrar / porque eu estou a tentar ouvir o C8 contar a história sem ver o livro / vocês não estão a ajudar porque estão a falar / eu quase não consigo ouvir o C8 / diz lá C8 / depois eles cavaram um buraco bem fundo / ¿não foi?

Podemos observar, através da tabela 4, a quantidade de turnos que cada interveniente, ou grupo de intervenientes (no caso das crianças), teve em cada uma das gravações.

Tabela 4 - Contagem de turnos de fala de cada participante

Turnos de fala			
Gravação	Educadora	Auxiliar	Crianças
<i>Gravação 1</i>	53	1	95
<i>Gravação 2</i>	96	4	109

<i>Gravação 3</i>	158	-	213
<i>Gravação 4</i>	134	24	127
<i>Gravação 5</i>	121	13	140
<i>Gravação 6</i>	-	80	97
TOTAL	562	122	781

Verificando os turnos dos intervenientes podemos observar que há um maior uso da palavra por parte da educadora, do que por parte das crianças. Embora as crianças tenham um valor mais alto de turnos de fala (781 turnos) do que a educadora (562 turnos) e a auxiliar (122 turnos), individualmente ou até mesmo considerando-as em conjunto (684 turnos), devemos ter em conta que estamos a considerar as crianças como um grupo de, no mínimo, 20 intervenientes e, portanto, a participação individual de cada criança é substancialmente inferior à das educadoras.

Após a análise das gravações podemos verificar que há uma manipulação de discurso pois é a educadora que decide quem fala, sobre o que falam, e quando falam (10).

(10)

[T3_203-204]

Ed.: FALA QUEM TEM o dedo no ar / quem não tem o dedo no ar não vai ter hipótese de falar / diz C14

[T6_073]

Aux.: JÁ TIVESTE a tua oportunidade de falar

Também podemos ver que é a educadora quem decide que atividades vão fazer e quando as vão realizar (11). É ela que tem a autoridade de o fazer e de até interromper atividades se achar que não há condições para as fazerem (12).

(11)

[T2_022-025]

C3: ó S. /// (3") ó S. ¿quan- quando acabarmos de marcar as presenças posso ir acabar o meu desenho?

Ed.: quando acabarmos as presenças / vamos trabalhar / naquilo que começamos ontem a fazer e não acabamos /// (2")

[T3_079-080]

Ed.: ¿já comeste a fruta? // **vai comer a fruta / marcas no fim** / olha vamos fazer agora um [bocadinho de silêncio]

[T3_159-161]

C?: [¿posso fazer chichi?]

Ed.: não / **agora não que vou falar**

(12)

[T2_013-016]

Ed.: OLHA vou contar até 3 // VOU com- OLHA C4 não fazes mais a chamada/// (8") **não fazes mais a chamada/** ¿consegues // chamar com este barulho? // só quero ouvir a voz da C4 // o momento de brincar é logo / não é agora/// (3")

[T3_031-034]

Ed.: ¿VOCÊS ainda não repararam que eu estou aqui à espera que façam silêncio? /// (25") **enquanto não houver silêncio / não continuamos a fazer a chamada/ ficamos aqui** // até conseguirem estar em silêncio // senta-te direito /// (4") senta-te direito

No exemplo (13) temos uma inversão do poder. Aqui a criança diz à educadora o que esta tem de fazer.

(13)

[T2_106-110]

C13: **tens** de fazer o 0

Ed.: eu **tenho** de fazer um 0 ¿não é?

C22: **e tens de** [fazer o 31]

Ed.: [agora escreve] ali o teu nome// e **tenho** de fazer o 31/ quando logo for imprimir a bandeira de↑

Entre as crianças só uma vez é que existiu um momento em que foi notório que uma delas tinha mais poder sobre as outras. Esse momento aconteceu quando uma das crianças tinha a responsabilidade de coordenar uma atividade. A criança tinha a tarefa de organizar um “comboio” para irem almoçar, decidindo sobre a formação de pares e quais seriam os primeiros, chegando mesmo a alertar os colegas para irregularidades (14). Todos os dias existe uma criança que é designada responsável da sala. Uma das outras crianças tenta contestar a formação de um par, mas a educadora diz que quem decide é o responsável.

(14)

[T3_498-502]

C6: *a C17 já foi com o C22*

Ed.: *ele tem o direito a escolher quem quiser ele / é o responsável ele escolhe o par para ele / quando fores [responsável escolhes o teu par]*

[T3_505-507]

C22: *C16 e C5 // a seguir à C4 e C24*

Ed.: *a seguir à C4 e ao C24 / tem razão o C22*

C22: *por isso é que eu disse §*

A educadora é aquela a quem as crianças recorrem quando querem fazer queixa de algo ou de alguém (15). Isto mostra que é ela que tem o poder de tomar uma atitude em relação ao que lhe foi reportado.

(15)

[T1_177]

C22: *S./ o C21 disse outra vez a palavra ((rabo)) fedorento*

[T5_154-158]

C22: *o C20 riu-se de eu ter dito paredes*

Ed.: *¡sim! tem paredes claro / então se é uma sala / tem as paredes e tem a mesa↑*

C22: *mas ele riu-se disso =*

Ed.: *¡oh!*

[T5_167-170]

Ed.: *o que é que te [parece] =*

C5: *[S.] =*

Ed.: *= ¿que isso é?*

C5: *= olha a C1 ((está descalça))*

Relação de simetria

A pré-escola é uma instituição que permite à criança fazer parte da comunidade em que estão presentes outras crianças, com as quais estabelece uma relação interacional de simetria.

E do que experienciámos, no momento em que realizámos as gravações, a relação entre as crianças e a educadora era uma relação de amizade, carinho, harmonia, boa

disposição e confiança. Aqui os intervenientes estabelecem uma relação de proximidade e de consenso.

Apesar de a Educadora e a Auxiliar serem vistas como figuras de autoridade, hierarquicamente superiores, em certos momentos pudemos observar que estas estabeleciam uma relação de simetria com as crianças. Mas a verdade é que se trata de uma “simulação” de simetria ou simetria simulada. Apesar de tudo a educadora continua a ser vista como a figura de autoridade e de respeito. Pois é ela que planeia as atividades, que decide o que se vai fazer, quando se vai fazer e como se irá fazer.

Nós (inclusivo)

São várias as vezes que a educadora fala com as crianças usando a 3ª pessoa do plural como em “*vamos fazer o desenho do capítulo 5*” [T2_200], quando na verdade apenas as crianças é que iriam fazer a atividade (16). Por outro lado, nos exemplos (17), a educadora começa a dizer que irão todos fazer as tintas e pouco depois refere que será apenas ela a fazer. Em ambos os casos, a educadora inclui-se no mesmo grupo que as crianças e talvez possamos considerar aqui a tal relação de simetria simulada.

(16)

[T2_ 200-201]

Ed.: 6 // **vamos** fazer o desenho do capítulo 5 / ¿quem é que vai fazer?

[T4_ 041-043]

Ed.: então **vamos** fazer cada menino vai fazer a sua medalha p’ra depois no dia do pai no final da corrida porem ao peito do pai uma medalha

(17)

[T5_ 330-332]

Ed.: [certo] / ¿agora como é que **vamos** fazer? **vamos** fazer as tintas para vocês conseguirem imitar aquele quadro / por isso eu vou pôr aqui o quadro [vocês vão] =

[T5_ 349]

Ed.: OLHA / **VOU FAZER AS TINTAS** //_**you fazer** as tintas

Em alguns casos parece que vemos a educadora a pedir “autorização” às crianças para poder falar usando o verbo “deixar” no sentido de permissão. Mas isto não passa de uma forma indireta de pedir para que façam silêncio, como é o caso do próximo exemplo

(18). Torna-se claro que a educadora não teria de fazer qualquer pedido às crianças para poder acabar de falar. Podemos então, ver aqui mais um caso em que a educadora volta a aproximar-se do nível das crianças.

(18)

[T2_ 209]

*Ed.: OLHA ENTÃO // olha **deixem-me** acabar de falar (())*

[T4_113-114]

*Ed.: § guarda ali / **deixa-me** ouvir agora o C8 / diz lá*

[T3_341-342]

*Ed.: (...) /¿**posso** começar a ler? / ¿**POSSO** COMEÇAR A LER? ¿C8- Ó C20
posso começar a ler? /// (4")*

[T4_195-198]

*Ed.: mas olha esta vai ser a- a parte para porem por cima /// (2") **deixa-me** só ver
uma coisa C1 / **se faz favor** // pode ser mais pequeno /// (2") não / ao colar ali /
vai tapar em baixo / ¿não é? / convém ser mais redondo ((...))*

No exemplo (19), pode-se observar uma relação de simetria por parte da criança para com a educadora, corrigindo-a. Neste caso, quase que faz o papel de alguém com os mesmos poderes que esta, chegando mesmo a fazer uso do marcador discursivo “*então*”. Esta simetria distingue-se das anteriores, porque ocorre no sentido inverso (a criança eleva-se ao estatuto da educadora).

(19)

[T3_443-444]

Ed.: (...) C22 tu podes fazer o comboio se faz favor

*C22: **então e contar os meninos / ainda não contamos***

Em algumas interações a educadora decide o que vão fazer, mas termina a frase a questionar as crianças sobre se concordam com a atividade. Não é que haja uma grande probabilidade de ela alterar os seus planos. No entanto, deste modo negociado, está a criar como que um compromisso com os participantes e a criar normas de interação. Noutros casos, a educadora chega mesmo a deixar a decisão do lado das crianças, dizendo: “*podem*

/ se quiserem”. Estas intervenções encontram-se no exemplo (20) onde a educadora solicita o acordo através da pergunta de confirmação.

(20)

[T4_104-106]

*Ed.: AGORA eu vou chamar / vão fazer quatro meninos comigo / depois vamos rodando até todos poderem fazer / **¿combinado?***

Crianças: sim

[T4_117-122]

*Ed.: não é do último capítulo / de algum capítulo ¿todos fizeram o desenho da floresta não é? / pronto / se não têm trabalhos para acabar **podem / se quiserem** fazer um desenho sobre o fim de semana enquanto os outros meninos vão fazendo as // medalhas **¿estamos entendidos?***

Crianças: sim

Relação de solidariedade

A educadora apoia sempre as crianças nas suas curiosidades, dificuldades e nas suas conquistas. Em alguns casos, as crianças tinham ou diziam algo errado e a educadora apresentava-se com uma postura de incentivo. Havia primeiro uma preocupação de não as desmotivar e só depois as corrigir, chamando-lhes a atenção para o erro (21).

(21)

[T1_142-145]

*Ed.: ¿está bem ligado o cinco ao sete? são os números iguais/ ¿onde é que está o outro cinco? **fizeste bem a conta/** mas ligaste mal/ ¿onde é que está o outro cinco? mostra-me/ aqui/ então tu tens de ligar dali // ali/ ¿não é?*

[T1_149-153]

*Ed.: vai lá tu ver C3/ sem ajuda// **fizeste tudo bem/ está tudo certo/ ¿percebes?**/ só tens que ligar o número igual ao número igual/ o cinco ao cinco/ o oito ao oito/ o três ao três/ ¿onde é que está o outro três? ora vê lá// tu ligaste o três ao oito/ ¿três e oito é igual?*

[T4_142-144]

*Ed.: não interessa C23 / **fazes como puderes / tentas fazer bem o importante é tentares / hoje não sai tão bem amanhã vai sair melhor ¿percebes?** / tens é que tentar sempre*

[T4_149-152]

Ed.: (...) OLHA aaa quem não consegue fazer em manuscrito tenta / se virem que não estão mesmo a conseguir não faz mal // fazem à máquina / mas têm de tentar fazer / se conseguirem tudo bem se não conseguirem fazem à máquina / ¿está bem?

A educadora assume também um papel solidário quando isso é fundamental para o bem-estar e integração das crianças, como mostra o exemplo (22).

(22)

[T4_078-082]

Ed.: vem a mãe / ¿tá bem? / SE O PAI / não puder vir / tiver mesmo de trabalhar / até àquela hora / porque não precisa de ser mesmo às 5 / nós podemos esperar até às 6 ou mais / até às 6 e meia / se não puder depois vem a mãe / vem alguém / se não vier ninguém estou aqui eu / e faço de pai

[T3_219-222]

C5: o meu pai já tem medalhas

Ed.: do super pai / ¿o melhor pai do mundo qual é?

C13: ¿é o nosso!

Ed.: é o nosso / C16 a ti vem o teu avô ¿está bem?

As crianças também mostram ser amigas (solidárias) em alguns momentos, como mostra o exemplo (23). O caso em particular é uma situação em que várias crianças estavam à espera do mesmo lápis e quando este ficou livre, uma criança disse que não era ela primeiro, mas sim o colega.

(23)

[T1_170]

C22: não era eu/ agora era o C21

Relação de conflito

Quando são notórias conversações conflituosas entre os participantes, geralmente entre crianças, a educadora surge como um elemento pacificador e ao mesmo tempo de firmeza, para garantir a estabilidade na sala de aula e fazer ver às crianças que não devem estabelecer uma relação desse tipo (24).

(24)

[T1_177-191]

C22: S./ o C21 disse outra vez a palavra ((rabo)) fedorento

Ed.: olha ó C21 eu não quero ouvir essas coisas feias C21 // [isso é muito feio]

=

C21: [ela também disse]

Ed.: =NÃO se diz isso

C21: ela também disse

Ed.: não se diz isso/ não é bonito

C1: não disse nada

C22: isso apareceu no cartoon network

C21: eu detesto essa palavra

Ed.: ¡pois! e então se sabes que não é uma palavra bonita não digas se faz favor

C15: pois não

[T2_041-049]

C13: C19

C19: páaara

C13: eu estava aú C19

Ed.: ¿PORQUE É que foste para o lugar da C13 C19? vai para o lugar onde estavas

C19: eu não sei onde é que eu estava

Ed.: sentas-te aqui à beira da C2 se faz favor

[T3_326-339]

Crianças: oito

Ed.: ¿era o oito ou era o nove?

Crianças: o ooito

C18: o nove

C22: já fizemos o →

C20: não não era o oito

((...))

Ed.: não não não não nós ontem ouvimos o oito hoje vamos ouvir o noove

C1: [pois] =

C22: [eu disse o nove]

C1: eu disse o nove

Ed.: PRONTO NÃO TEM / OLHA não tem importância vamos ouvir que eu vou começar a ler desta vez o nove

No exemplo (25), podemos ver uma situação de conflito entre criança/criança e, ao mesmo tempo, criança/educadora, relativamente a uma das cores presentes num quadro.

(25)

[T5_352-361]

Ed.: OLHA NÃO VÃO FALAR todos ao mesmo tempo // diz lá C21 ¿que cores é que tu vês aí no quadro?

C21: azul clarinho e vermelho

C22: não é vermelho é castanho

Ed.: C21 diz lá que cores vês ali

C21: azul clarinho e vermelho

C9: não é vermelho é castanho

Ed.: AZUL / SIM TEM RAZÃO azul clarinho e vermelho

C22: É CASTANHO S.

Ed.: não é azul clarinho e vermelho // [MAIS C21]

O que podemos observar relativamente ao tipo de relações que se estabelecem no *corpus* recolhido entre os participantes, é que existe uma relação de proximidade, de solidariedade e algumas situações de conflito. Embora se trate de um contexto institucional o discurso usado não é o formal, como podemos observar nomeadamente no uso das formas de tratamento. Há uma intimidade que permite aos participantes tratarem-se por “tu”. No entanto, tratando-se de um contexto de sala de aula, a existência de alguém, com poder e uma posição hierárquica superior em relação aos restantes participantes, é “natural” e obrigatória. É a educadora e a auxiliar, que por norma detêm esse poder e essa posição. Embora por vezes haja uma simetria “simulada”. Isto é, uma aproximação de papéis e estatutos entre os intervenientes.

Com esta primeira análise, com o seu foco nas relações interpessoais, poderemos analisar um aspeto da competência comunicativa que é a atenuação linguística. Seguiremos a perspetiva de Antonio Briz que já apresentamos no enquadramento teórico do nosso trabalho.

II – 2. ESTRATÉGIAS E MECANISMOS DE ATENUAÇÃO EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR

No nosso *corpus* são várias as situações em que a atenuação está presente. Iremos verificar as diferentes formas em que esta surge. A análise da atenuação depende do *ethos* comunicativo (cf. Nota de rodapé 10), neste caso da sociedade portuguesa, mas sobretudo do género e dos participantes e da relação interpessoal entre eles. Tal como vimos no capítulo 1.4. da primeira parte, A. Briz menciona 3 funções de atenuação: autoproteção, prevenção e reparação.

Recolhemos um conjunto de exemplos do nosso *corpus* e dividimo-los segundo a classificação de táticas e estratégias de atenuação de Marta Albelda e Ana Maria Cestero (2011). Tal como fizemos nas relações interpessoais, colocamos a negrito a característica em análise.

1) Minimizar a quantidade ou qualidade do dito

No nosso contexto (interações com crianças) o uso do diminutivo surge, por vezes, como uma característica da interação. No entanto, este aparece na sua maioria usado como atenuador. No exemplo (26), a educadora diz a uma criança para esta se sentar corretamente, mas a ordem é mitigada através do diminutivo. Enquanto no exemplo (27), a criança faz uso do diminutivo na palavra “homenzinhos” fazendo referência a personagens de uma história contada pela educadora. Aqui, é apenas um traço característico da fala das crianças, não havendo qualquer intenção de atenuar.

Educadora → Criança

(26) – Atenuador

[T4_288-289]

Ed.: eles estão a pôr com um palito / podes pôr nome / dá o palito à C17 / C23 //
*ó C17 senta-te **direitinha***

Criança → Educadora

(27) – Característica da interação

[T3_425-426]

*C22: = e depois esses **homenzinhos** / apareceram e- e perguntaram e- e perguntaram como é / para ele dizer como era o consultório*

Nos dois exemplos seguintes podemos observar bem esta diferença. As palavras “furinho” e “folhinha”, não passam de diminutivos próprios da fala da criança. “Devagarinho” e “direitinho” são diminutivos que surgem com caráter atenuador.

Educadora → Criança

(28)

[T4_181-185]

*Ed: ¿ agora o que temos de fazer? ((...)) olha / ¿ vamos fazer um furinho / pra quê? ((...))olha // **devagarinho** / olha como eu estou a fazer o nome / olha // ¿ vês? / com o palito / depois quando secar vai ficar aqui o vosso manuscrito*

(29)

[T4_302-303]

*Ed.: não interessa acabas depois / põe lá a folhinha e depois pões **direitinho** /// (2") vão fazer agora podem se sentar*

Estando as crianças numa fase de crescimento intelectual é natural que muitas das atividades incidam sobre o desenvolvimento deste. Em momentos em que a educadora faz a correção de uma determinada atividade, é frequente que esta não o faça de forma radical. Deve fazê-lo para que a criança perceba que errou, mas ao mesmo tempo não a deve desmotivar ou dar-lhe a sensação de que não consegue fazer (poderia levar a um desinteresse por parte da criança). Por conseguinte, é comum a educadora procurar mecanismos para poder fazer as correções tendo em conta estes constrangimentos contextuais. Esses mecanismos, geralmente, passam pelo uso da atenuação. Por exemplo, em (30) e (31), a educadora faz o reparo ao que está errado – os números escritos ao contrário –, mas sem referir diretamente que está mal. E no fim acaba por recorrer a atos de elogio quando na verdade não está tudo bem. A atenuação infere-se dos atos de elogio, do reconhecimento de uma tarefa realizada com sucesso, em contraste com o erro não identificado como tal “estar ao contrário” por “estar mal”.

Educadora → Criança

(30)

[T1_017-020]

Ed.: muito bem/vamos lá ver se ligaste bem//portanto/ cinco ao cinco/o cinco também está ao contrário//seis ao seis/ oito ao oito/ sete ao sete/ três ao três/muito bem C19 vamos só pôr a data//está tudo bem

(31)

[T1_062-063]

Ed.: Olha / vai→ / vai só fazer os números direitinhos está tudo bem/e pôr a data/espera aí/ vamos pôr a data /// (4”)

Num outro momento a auxiliar, para mostrar à criança que estava a regredir no seu trabalho, fez uso da comparação com os trabalhos de crianças de 3 anos, que são menos desenvolvidos e mais à base de “rabiscos” (32). Pelo que se pode verificar uma minimização da crítica feita à criança.

Auxiliar → Criança

(32)

[T4_397-398]

Aux.: C15 esse desenho já está um- um- um desenho à C15 de 3 anos

Um outro caso diz respeito à atenuação de uma resposta negativa. Esta resposta surge de um pedido de uma criança à educadora para ir à casa de banho. A resposta dada pela educadora é atenuada ao dizer que “já vão todos” evitando, assim, dizer diretamente “não” à criança (33).

Educadora → Criança

(33)

[T3_239-240]

C22: ¿posso ir fazer chichi?

Ed.: já vamos todos para irmos almoçar

A educadora faz também uso da atenuação, quando pede às crianças que convidem o pai para ir à festa do Dia do Pai. A educadora tenta proteger aquelas cujos pais não podem estar presentes.

Por exemplo, em (34), a atenuação é ao nível do léxico para referir uma situação desagradável. A educadora sente a necessidade de proteger uma criança que, infelizmente, não poderá ter a presença do pai na festa e então diz que esta tem “o melhor avô do Mundo” e que é o seu “Avô-Pai”. Aqui a educadora recorre à criatividade linguística para criar um novo termo para não nomear uma realidade que é disfórica. Estamos na presença de um ato de prevenção, ou até poderemos estar perante um ato reparador se considerarmos que a criança sofreu um dano assim que o tema surgiu.

Educadora → Criança

(34)

[T3_234-238]

Ed.: Ó C16 TU TENS O MELHOR avô do mundo / portanto vem o teu avô

C16: porque ele é o meu ((pai))

Ed.: pois / ele é que é o teu avô pai ; não é? um bocadinho dos dois / ; está bem?

2) Reduzir a asserção expressando-a em forma de dúvida ou de incerteza

No exemplo (35), podemos constatar uma chamada de atenção protagonizada pela auxiliar para uma criança. Esta fá-lo criando um fingimento de ignorância. Normalmente este mecanismo é utilizado pelo locutor para se desresponsabilizar ou diminuir a responsabilidade do que é dito. Este caso podemos vê-lo de duas perspetivas: a auxiliar, como responsável pela sala, pode tentar diminuir a sua responsabilidade pelo facto de a criança não estar sentada no seu lugar; ou, então, uma vez que não está contente com o lugar onde a criança se encontra, expressa esta incerteza de modo a avisá-la desta situação e fazê-la perceber que tem de mudar de lugar.

Auxiliar → Criança

(35)

[T4_426-430]

Aux.: DEIXA LÁ / AS MESAS AZUIS / NÃO VÃO AO PARQUE / A SEMANA PASSADA NÃO FORAM O C16 NEM O C15 / hoje não vão as mesas azuis / e não sei porque é que o C23 está na mesa azul se a sua mesa é a verde

C23: ° porque o C22 está lá °

3) Desfocalizar os elementos da enunciação pessoal ou temporal

Há a ocorrência, por parte da educadora, do uso de formas verbais na primeira pessoa do plural (36) (37). A educadora, ao fazer uso inclusivo de *Nós*, ou seja, ao incluir-se no mesmo grupo que as crianças, cria uma maior aproximação ao grupo das mesmas. Atenua um ato diretivo, já que dá uma tarefa às crianças, incluindo-se na sua execução.

Educadora → Criança

(36)

[T2_200-201]

Ed.: 6 // vamos fazer o desenho do capítulo 5 / ¿quem é que vai fazer?

(37)

[T3_079-080]

Ed.: ¿já comeste a fruta? // vai comer a fruta / marcas no fim / olha vamos fazer agora um [bocadinho de silêncio]

4) Justificar

Por vezes o locutor usa a justificação de forma a minimizar o compromisso de algo que disse. Mas nem sempre as justificações aparecem na forma de orações subordinadas causais.

Nos nossos exemplos, as justificações aparecem quando a educadora quer indiretamente fazer um ato diretivo de aviso ou fazer as crianças compreender que as suas atitudes têm consequências como, por exemplo, mostrar incapacidade (constatada) de ouvir devido ao barulho (38). Ou mostrar que o desenho que estão a realizar não vai ficar bem uma vez que não estão sentados da melhor forma, nem em silêncio, nem concentrados (39). Achamos que se trata de atenuação uma vez que atenua a força do que foi dito antes, através de explicações não, obrigatoriamente, necessárias devido à hierarquia presente.

Educadora → Criança

(38)

[T3_124-125]

Ed.: eu quero ouvir / a voz do C8 C3 / não estou a conseguir e ele está ao meu lado

(39)

[T4_135-137]

*Ed.: concentração / OLHA / não estão sentados direitos na cadeira / **quem não está sentado direito na cadeira** o desenho não vai sair bem / **NÃO ESTÃO** / em silêncio / e não estão concentrados*

Por diversas vezes verificamos chamadas de atenção por parte da educadora ou da auxiliar às crianças. Como é de esperar nestas idades, elas tentam quase sempre justificar-se desresponsabilizando-se dos atos realizados das mais variadas formas. Quando tentam elucidar a educadora do que as levou a fazer o que fizeram utilizam uma estratégia de autoproteção.

Por exemplo, em (40), uma criança sentou-se no lugar de outra e quando questionada sobre isso, respondeu que não sabia qual era o seu lugar. A criança, com esta atitude, tenta evitar um possível castigo ou desculpabilizar-se.

Criança → Educadora

(40)

[T2_041-046]

C13: C19

C19: páaara

C13: eu estava aí C19

Ed.: ¿PORQUE É que foste para o lugar da C13 C19? vai para o lugar onde estavas

C19: eu não sei onde é que eu estava

No exemplo (41), a educadora refere que a criança teria feito um desenho igual ao de outra (copiado), neste caso a criança defendeu-se dizendo que fez sozinha e que o da outra não estava igual porque tinha outra cor. Novamente, a criança volta a autoprotger-se de algo que foi dito pela educadora.

Criança → Educadora

(41)

[T1_076-079]

Ed.: fizeste o desenho igual ao desenho do C22 / não é preciso C21 / tens de fazer por ti

C21: eu fiz por mim/ o do C22. está diferente está [com castanho]

5) Corrigir ou Reparar

A educadora, como autoridade máxima dentro da sala, em várias circunstâncias é “chamada” a intervir para apaziguar discussões entre crianças, utilizando atos reparadores uma vez que já foram criados danos na interação entre as crianças. Muitas vezes sabe quem tem razão na discussão. Mas, para que não tenha que dar razão a alguma parte e aí potenciar uma maior desordem, opta por retirar importância ao assunto. No exemplo (42) gerou-se um desacordo relativamente ao último capítulo que leram e no exemplo (43) surge um problema de uma criança não ter par na formação do comboio a pares. Podemos ver isto, portanto, como um caso de atenuação.

Educadora → Criança

(42)

[T3_326-339]

Crianças: oito

Ed.: ¿era o oito ou era o nove?

Crianças: o oito

C18: o nove

C22: já fizemos o →

C20: não não era o oito

((...)) [1]

Ed.: não não não não nós ontem ouvimos o oito hoje vamos ouvir o nove

C1: [pois] =

C22: [eu disse o nove]

C1: eu disse o nove

*Ed.: **PRONTO NÃO TEM / OLHA não tem importância** vamos ouvir que eu vou começar a ler desta vez o nove /*

(43)

[T3_514-518]

C22: C6 e C21 /// (3") C2 e- e C12 // C13 e C7 /// (6") ó S. não dá o C9 tinha de ser aqui

Ed.: não / não faz mal / não tem mal nenhum / a C19 fica sem par / não faz mal / olha vai chamar a C1 à sala dos médios que já vamos embora

Existem também situações em que as crianças para atenuar a sua própria culpa acusam outros colegas.

No exemplo (44) inicialmente vemos uma criança a fazer queixa de que uma outra tinha dito uma expressão desapropriada. Começa aqui um primeiro ato de censura continuado depois pela educadora ao dizer que não quer ouvir essas “coisas feias”. A reação da criança que estava a ser censurada foi a de partilhar responsabilidade com outra criança dizendo “ela também disse”. Mais tarde, acabou por dizer que detestava essa palavra com o objetivo de reparar os danos causados por essa expressão. Como que referindo que nunca diria essa palavra uma vez que nem gosta dela.

Criança → Educadora

(44)

[T1_176-190]

C21: ((tens o rabo fedorento))

C22: S./ o C21 disse outra vez a palavra ((rabo)) fedorento

Ed.: olha ó C21 eu não quero ouvir essas coisas feias C21 //[isso é muito feio]=

C21:

[ela também disse]

Ed.: =NÃO se diz isso

*C21: **ela também disse***

Ed.: não se diz isso/ não é bonito

C1: não disse nada

(())

C22: isso apareceu no cartoon network

*C21: **eu detesto essa palavra***

Ed.: ¡pois! e então se sabes que não é uma palavra bonita não digas se faz favor

No exemplo seguinte (45), é a auxiliar quem censura a atitude de uma criança que parece ter atirado um objeto. A reação da criança é a de defender-se dizendo que não o fez sozinho. Voltamos a assistir a uma tentativa, por parte da criança, de partilhar a culpa de determinada situação e assim proteger-se.

Criança → Educadora

(45)

[T4_360-364]

Aux.: não / ¿e porque é que a C1 mandou aquilo pelo ar?

C1: • a C13 também •

Aux: ¿ah?

C1: • a C13 também •

Aux.: ¿a C13 também? / ¿e a C13 manda?

O exemplo (46) é um caso em que a criança questionada pela educadora por uma ação menos correta, tenta mais uma vez mitigar a culpa demonstrando não ter sido a sua intenção penicar a outra criança. Incentivada pela educadora acaba por tentar corrigir a situação ao pedir desculpa.

Criança → Educadora

(46)

[T3_368-373]

C5: S. ele trincou-me

Ed.: ¿como? / ¿tu trincaste a C5? // ¿porque é que tu a penicaste?

C15: foi sem querer

Ed.: ¿foi sem querer? ¿dás um penicão sem querer? / ¿estavas a ouvir a história?

// pede desculpa à C5

C15: desculpa

O uso de expressões utilizadas como *se faz favor* e formas de agradecimento são claramente atenuantes numa interação, seja ela de educadora para criança, ou o inverso.

Nos exemplos (47) e (48) a educadora usa o imperativo (dá uma ordem) que mitiga através da expressão “se faz favor” (é também estratégia de cortesia).

Educadora → Criança

(47)

[T2_036-038]

Ed.: ¿a seguir à C4 quem é? /// (4”) a C18 não consegue ouvir/// (20”) ¿a seguir à C2 C4? / C13 /// (2”) C23 fecha a porta se faz favor/// (15”) agora↑ // ¿quem é o menino responsável?

(48)

[T1_120]

Ed.: vai buscar o teu lápis de pau se faz favor

No exemplo (49) a educadora utilizando um ato diretivo, diz à criança para ir buscar uma borracha. Depois de a criança ter executado essa ação, a educadora usa um ato de agradecimento (atenuador). Este pode ser visto como cortesia. A educadora fez um pedido e a criança ao fazê-lo teve a retribuição da educadora.

Educadora → Criança

(49)

[T1_010-011]

*Ed.: vai buscar uma borracha o três não está bem escrito/Vai **buscar** uma borracha /// (7") **obrigada***

Em (50), voltando a um momento em que falam sobre a prenda do Dia do Pai e, consequentemente, sobre as atividades desse mesmo dia, podemos ver a educadora a dar alternativas às crianças cujos pais não podiam ir à festa. Sugere que, em alternativa, poderá vir a mãe, ou mesmo se esta não puder, ela mesma faz de pai e participa com elas nas atividades. A educadora tenta mitigar, desvalorizando, o facto de os pais não poderem ir à festa do Dia do Pai, no jardim de infância. O seu objetivo é proteger as crianças de uma situação que poderia ser constrangedora.

Educadora → Criança

(50)

[T4_065-082]

C16: § o meu é o super avô

Ed.: ou um super avô para o C16 ¿ não é C16? / para ti vamos fazer um super giro

C21: o meu pai é super ((seca))

Ed.: é um super fixe

C8: o meu pai não vem à festa

*Ed.: ¿ não vem? / ¿ a mamã vem? deixa lá / olha a mãe da C14 também vem ¿ não vem a tua mamã / se o teu pai não puder? / por isso pode vir a mãe / **não tem problema nenhum***

((...))

C5: Ó S. S. o meu pai não pode vir

Ed.: ¿ PORQUÊ?

C5: porque vai estar a trabalhar

*Ed.: **vem a mãe** / ¿ tá bem? / **SE O PAI** / **não puder vir** / tiver mesmo de trabalhar / até àquela hora / porque não precisa de ser mesmo às 5 / nós podemos esperar até às 6 ou mais / até às 6 e meia / **se não puder depois vem a mãe** / **vem alguém** / **se não vier ninguém estou aqui eu** / **e faço de pai***

6) Envolver o tu-ouvinte no que foi dito pelo falante

Outra forma de atenuar é partilhar a responsabilidade das atividades realizadas com o interlocutor. A educadora por diversas vezes pede um acordo às crianças através

de perguntas como “combinado?”, “estamos entendidos?”, “está bem?” e “não achas?”, exemplos (51), (52), (53) e (54), respetivamente. Em todas estas questões, não há alteração das atividades independentemente da resposta da criança, servem apenas para englobar a criança no que foi dito.

Educadora → Criança

(51)

[T4_104-105]

Ed.: AGORA eu vou chamar / vão fazer quatro meninos comigo / depois vamos rodando até todos poderem fazer / ¿combinado?

(52)

[T4_117-121]

*Ed.: não é do último capítulo / de algum capítulo ¿todos fizeram o desenho da floresta **não é?** / pronto / se não têm trabalhos para acabar podem / se quiserem fazer um desenho sobre o fim de semana enquanto os outros meninos vão fazendo as // medalhas ¿estamos entendidos?*

(53)

[T4_249-250]

Ed.: C23 agora vais fazer neste agora escreve neste / não é para fazer mais ¿está bem?

(54)

[T5_001-004]

Ed.: olha C16 vai-te sentar na tua mesa /// (4”) anda-te sentar aqui no chão // C16 anda- te sentar aqui /// (2”) e tu C5 se aí não havia espaço não tinhas de ir para aí sabendo que não ias caber // ¿não achas?

7) Formular atos diretivos de forma indireta

Um mecanismo de atenuação que nos aparece frequentemente é o uso de atos indiretos, normalmente, realizando atos de pergunta como atos de ordem. Como, por exemplo, o uso de perguntas em que a educadora questiona a criança se esta se irá portar bem. Está indiretamente a dizer que esta tem de se portar bem (55).

Educadora → Criança

(55)

[T3_039]

Ed.: ¿vais-te portar bem? /// (2") ¿a seguir ao C21?

Nos exemplos (53) e (54) temos a educadora a fazer uma pergunta onde tenta mostrar à criança que esta não está a ter o comportamento adequado.

(56)

[T3_041-042]

Ed.: ¿é assim que és o responsável da sala? / a dar o exemplo /// (3") ¿a seguir à C6? ¿quem é? / C15 /// (2") ¿a seguir ao C15?

(57)

[T3_348]

Ed.: diz C24 // ¿estás sentado como deve ser C21?

Como já vimos, a educadora num contexto de sala de aula é quem tem o poder. Mas não deixa de ser curioso que surjam situações em que esta pede permissão às crianças (exemplo 58 e 59). Estamos perante o uso de formas ritualizadas de atenuação e cortesia.

Educadora → Criança

(58)

[T2_209]

*Ed.: OLHA ENTÃO // olha **deixem-me acabar de falar** (())*

(59)

[T1_193-195]

*Ed.: ¿ALGUÉM que tenha acabado o trabalho? ¿ninguém acabou? ((...)) ¿ó C15 o teu desenho está muito bonito! ¿sabes? **deixa-me** ver/ mostra*

São vários os casos quer por parte da educadora, quer por parte da criança, em que há o uso de verbos auxiliares modais, como é o caso do verbo “poder”. Em (60) é novamente a educadora a perguntar se as crianças lhe dão permissão para falar. No entanto, não procurava mesmo uma resposta da criança, já que esta teria de se sujeitar às intenções da educadora. Mas existem casos em que é a criança a questionar a educadora,

como no exemplo (61). A criança sugere uma atividade à educadora. Cabe à educadora decidir se a criança pode ou não fazer o que pediu.

Educadora → Criança

(60)

[T4_048-050]

Ed.: olha vejam lá se se lembram / ¿quem é que se lembra da música? / diz C14 / o meu pai é o meu super-herói ((...)) OLHA (BATE PALMAS) / ¿posso? / ¿posso?

Criança → Educadora

(61)

[T2_022-023]

C3: ó S. /// (3”) ó S. ¿quan- quando acabarmos de marcar as presenças **posso** ir acabar o meu desenho?

São alguns os casos em que o uso do verbo “precisar” pode ser visto como uma forma atenuada do verbo “querer”. Nos exemplos (62) e (63), as crianças designadas por C1 e C21 dizem precisar do (lápiz) laranja e castanho, respetivamente. Ambas pretendem que os lápis estejam disponíveis, pois querem usá-los.

Criança → Criança

(62)

[T1_045]

C1: *eu preciso do laranja*

(63)

[T1_040-044]

C21: *[eu preciso do] castanho* /// (3”) castaaaanho / castaaanho / castaaaanho

((...))

C1: *laranja*

C21: *castaaanho /castaaaanho*

No exemplo (64), é a educadora a dar a indicação que a criança tem de aguçar aquele lápis.

Educadora → Criança

(64)

[T1_171-172]

Ed.: vai buscar o teu lápis C12 se faz favor ((...)) este lápis precisa de ser aguçado

A educadora quando pretende que as crianças façam silêncio, nem sempre as avisa de forma direta. Usa expressões, consideradas típicas deste contexto pré-escolar, tais como, fazer uma contagem para a partir daí haver silêncio (65), não responder a uma criança porque era a vez de outra falar (66) e esperar, calada, até que as crianças entendam que devem fazer silêncio (67). Em todos estes casos a educadora poderia ser mais frontal e pedir para se calarem, mas usa estes mecanismos que podem ser vistos como atenuantes.

Educadora → Criança

(65)

[T3_258-259]

*Ed.: OLHA- marcas depois no fim / VAMOS / **CONTAR ATÉ TRÊS** // e colar a boca / ¿qual era o capítulo em que nós íamos?*

(66)

[T3_313-314]

*Ed.: **ESTÁ O C8 A FALAR** // (2") diz lá C8
C15: eu sei §*

(67)

[T3_031-035]

*Ed.: ¿**VOCÊS ainda não repararam que eu estou aqui à espera que façam silêncio?** /// (25") enquanto não houver silêncio / não continuamos a fazer a chamada/ ficamos aqui // até conseguirem estar em silêncio // senta-te direito /// (4") senta-te direito /// (8") podes continuar*

8) Tática da relativização de Antonio Briz (Formas de tratamento)

As formas de tratamento são um dos mecanismos de atenuação, quando ao solicitarmos algo ao interlocutor o abordamos pelo seu nome (cf. nota de rodapé 9). No nosso *corpus*, como já referimos, os interlocutores quando se dirigem uns aos outros fazem, normalmente, uso do nome próprio (cf. págs. 60 e 61). No exemplo (68) a educadora dá uma ordem à criança, já no exemplo (69), é uma das crianças que interpela

a educadora. Em ambos os exemplos o locutor refere o nome próprio do alocutário. O nome próprio, num contexto em que não visa seleccionar o alocutário, minimiza a ordem que é penalizadora para o alocutário.

Educadora → Criança

(68)

[T2_013-014]

*Ed.: OLHA vou contar até 3 // VOU com- OLHA **Bruna** não fazes mais a chamada*

Criança → Educadora

(69)

[T2_022-023]

*C3: ó **Susana** ¿quan- quando acabarmos de marcar as presenças posso ir acabar o meu desenho?*

Também o são algumas formas de tratamento mais carinhosas como “*querida*”, “*meu amor*” e “*meus amigos*”. Todas são usadas pela educadora. Nos exemplos que se seguem, estes termos são usados ao fazer uma pergunta (70), ao enunciar um ato diretivo (71) e a dar um aviso (72).

Educadora → Criança

(70)

[T1_212]

*Ed.: ¿porquê **querida**? ¿((que trabalhos não acabaste))?*

(71)

[T4_384-385]

*Ed.: o teu nome / vê se consegues / põe só M de C19 já sabemos que é teu /// (2") anda cá **meu amor***

(72)

[T4_415]

*Aux: OLHA **MEUS AMIGOS** NÃO há parque para ninguém*

Após esta análise das estratégias e táticas de atenuação presentes no nosso *corpus*, também pudemos verificar que por vezes havia um acumular de estratégias. Por exemplo, em (73) e (74), a educadora pretende que as crianças façam silêncio. Em ambos, estamos

na presença de uma ordem que é atenuada através de dois mecanismos. No exemplo (73) o uso inclusivo de *Nós* (cf. exemplo 37) e o uso de diminutivo; e no exemplo (74), novamente, o uso inclusivo de *Nós* e o uso de um eufemismo (cf. exemplo 65). Temos então como estratégias, segundo a classificação de Albelda e Cestero (2011), a desfocalização de elementos da enunciação pessoal ou temporal [3] e a minimização da quantidade ou qualidade do dito [1] .

Educadora → Criança

(73)

[T3_079-080]

*Ed.: ¿já comeste a fruta? // vai comer a fruta / marcas no fim / olha **vamos** fazer agora um [**bocadinho** de silêncio]*

(74)

[T3_258-259]

*Ed.: OLHA- marcas depois no fim / **VAMOS** / **CONTAR ATÉ TRÊS** // e colar a **boca** / ¿qual era o capítulo em que nós íamos?*

CONCLUSÃO

A nossa investigação centra-se numa conversação coloquial onde existe um relação de desigualdade, o que poderia levar a um maior uso de atenuantes, mas podemos observar que embora haja essa desigualdade a relação é de aproximação.

Terminada a nossa análise podemos responder às questões que colocamos no início do nosso estudo.

Relativamente ao tipo de interação que se estabelece neste tipo de contexto, conseguimos verificar que embora exista uma relação de hierarquia entre Educadora/Auxiliar – Criança, devido aos papéis sociais que assumem, encontramos, por vezes, interações governadas por uma relação de simetria. Contudo, esta relação não é mais do que uma simetria simulada, uma vez que, a educadora nunca deixa de ser a autoridade na sala de aula. Na relação existente entre as crianças, em que seria de esperar sempre uma relação de simetria, dado terem o mesmo papel social, esta situação nem sempre se verificou, ainda que fosse marginal. É a delegação de tarefas que proporciona esta assimetria (a educadora delegou uma tarefa de coordenação das restantes).

As interações caracterizam-se por uma relação de acordo e proximidade. Há, contudo, situações de conflito diminuídas pela educadora que surge em posição alta, como um elemento com autoridade e pacificador.

Relativamente ao uso da atenuação por parte da educadora e das crianças, todas a utilizam, mas de modos diversos. Os momentos de atenuação são mais frequentes da parte da educadora. Talvez devido ao facto de a educadora ter mais turnos de fala do que a criança, mas também por ter uma competência comunicativa maior e pelo papel que assume na comunicação.

Algumas das estratégias utilizadas para atenuar são:

- (1) Minimizar a quantidade ou qualidade do dito
- (2) Reduzir a asserção expressando-a em forma de dúvida ou de incerteza
- (3) Desfocalizar os elementos da enunciação pessoal ou temporal
- (4) Justificar
- (5) Corrigir ou Reparar
- (6) Envolver o tu-ouvinte no que foi dito pelo falante
- (7) Formular atos diretivos de forma indireta
- (8) Tática da relativização de Antonio Briz (Formas de tratamento)

A estratégia de **minimizar a quantidade ou qualidade do dito** é utilizada pela educadora para atenuar atos diretivos recorrendo aos diminutivos; para fazer um reparo, sem dizer diretamente que algo está mal, através de atos de elogio; atenuar as críticas e respostas negativas, bem como atenuar situações desagradáveis. Aqui são utilizados atos de prevenção e de reparação.

Na estratégia de **reduzir a força da asserção expressando-a em forma de dúvida ou de incerteza**, encontramos um caso em que a auxiliar utiliza como mecanismo o fingimento de ignorância que normalmente é utilizado pelo locutor para se desresponsabilizar ou diminuir a responsabilidade do que é dito. No nosso exemplo, a utilização deste mecanismo pode ser vista de duas perspetivas: a diminuição da responsabilidade pelo facto de ser a responsável pela sala ou como forma de aviso à criança.

O uso inclusivo de *Nós* é utilizado como atenuador pela educadora, quando esta atribui uma tarefa às crianças. Atenua um ato diretivo incluindo-se na sua execução. Este mecanismo enquadra-se na estratégia **desfocalizar os elementos da enunciação pessoal ou temporal**.

Justificar é uma estratégia utilizada tanto pela educadora como pelas crianças.

A educadora faz uso quando pretende indiretamente usar um ato diretivo de aviso, fazer as crianças compreender que as suas atitudes têm consequências ou mostrar que não estão a realizar uma tarefa da forma correta. As justificações dadas pela educadora consistem numa atenuação da força do que foi dito.

Quando usada pelas crianças, surge quase sempre na tentativa de justificar os atos realizados procurando desresponsabilizarem-se. Esta ocorre como uma estratégia de autoproteção.

Por vezes foram criadas situações de conflito e como figura de autoridade dentro da sala, a educadora intervém de modo a acalmar as discussões entre crianças. Normalmente, como já foram provocados danos, recorre à estratégia **corrigir ou reparar** utilizando atos reparadores. O uso de expressões como *se faz favor* e formas de agradecimento são atenuantes numa interação. Para além disso são também estratégias de cortesia. Ambas surgem após atos diretivos, sendo que a expressão *se faz favor* é utilizada antes de se realizar a tarefa e a forma de agradecimento após a realização da mesma.

A educadora atenua situações que podem ser desagradáveis para as crianças desvalorizando-as. Para tal, utiliza atos protetores.

Nos momentos em que são as crianças a utilizar esta estratégia, usam-na como uma forma de atenuar a sua própria culpa acusando outros colegas, como forma de partilhar responsabilidades. Numa outra situação, as crianças desculpabilizam-se referindo não terem a intenção de praticar uma determinada ação, pedindo desculpa.

A estratégia **envolver o tu-ouvinte no que foi dito pelo falante**, no nosso *corpus*, é utilizada pela educadora e consiste na partilha da responsabilidade das atividades realizadas com o interlocutor, através de expressões que pedem a concordância com o que é dito.

Formular atos diretivos de forma indireta é uma estratégia de atenuação bastante utilizada no nosso *corpus*. O uso de atos indiretos são normalmente os mais utilizados: como os atos de ordem realizados sob a forma de atos de pergunta ou de atos de permissão. São vários os casos quer por parte da educadora, quer por parte da criança, em que há o uso de verbos auxiliares modais, como é o caso do verbo “poder”. Estamos perante o uso de formas ritualizadas de atenuação e cortesia. A educadora usa expressões, consideradas típicas deste contexto pré-escolar quando pretende que as crianças façam silêncio, evitando fazê-lo de forma direta.

A formulação de atos diretivos por parte da criança ocorre na relação Criança-Criança, com o uso do verbo “precisar” como uma forma atenuada do verbo “querer”.

As formas de tratamento surgem na **tática da relativização**, referida por Antonio Briz, como mecanismos de atenuação quando ao solicitarmos algo ao interlocutor o abordamos pelo seu nome. Tanto a educadora como as crianças fazem-no com frequência. Por parte da educadora também são utilizadas, por vezes, formas de tratamento mais carinhosas.

Observa-se ainda, em alguns casos, um acumular de estratégias por parte do mesmo locutor. O contexto é um elemento fundamental para a análise, pois nem sempre expressões vistas à partida como atenuadoras o são efetivamente. Como acontece com os diminutivos. Sendo esta uma interação que envolve crianças, estes são utilizados ora como atenuadores, ora como uma característica da fala.

Embora exista uma relação de proximidade e de informalidade entre a educadora/auxiliar e as crianças, o uso da atenuação é frequente. Ao contrário do que alguns trabalhos propõem, a proximidade não reduz, no *corpus* analisado, a ocorrência de estratégias de atenuação. Mas, por outro lado, este é um ambiente de sala de aula, com professora e alunos (mesmo que não se designem como tal), que instaura uma relação de hierarquia. A atenuação cumpre assim a função fundamental de assegurar uma relação de acordo. A relação entre os participantes poderia ser afetada, uma vez que algum reparo que a educadora pudesse fazer às crianças, sem o uso da atenuação, poderia levar a que estas a vissem como uma figura séria, rígida, insensível ou “má”. Ou então o contrário, que a educadora visse as crianças como desrespeitosas. O contexto das interações estudadas privilegia um ambiente de harmonia.

Formulámos ainda outras hipóteses de investigação. Podemos concluir que aos 5 anos as crianças já produzem enunciados fazendo uso da atenuação, ainda que de uma forma algo limitada, uma vez que, nesta idade, a criança está em pleno processo de aquisição da competência comunicativa, em especial a competência pragmática estreitamente relacionada com o processo de socialização. Consequentemente, percebemos que na interação criança – educadora a atenuação está ocasionalmente presente no discurso da criança. Enquanto na interação educador(a) – criança a atenuação está mais presente no discurso do educador(a) do que no discurso da criança, tendo em conta que possuem competências comunicativas diversas.

Relativamente à nossa hipótese sobre se na interação criança – criança a existência da atenuação é pouco frequente, embora o nosso *corpus* tenha tido uma maior participação da educadora, é possível que seja verdade devido ao papel de igualdade que elas estabelecem dentro da sala de aula. Mas seria interessante num trabalho futuro estudar um *corpus* com apenas, ou pelo menos mais, interações criança-criança, e necessariamente mais amplo, para confirmar ou infirmar esta conclusão.

Seria também interessante desenvolver no futuro um estudo com idades diferentes dentro do contexto pré-escolar e escolar. Fazendo-o de modo a observar-se como estas relações e esta competência se vão desenvolvendo ao longo do percurso pré-escolar ou escolar.

Sendo a prosódia um fator importante na análise do discurso, seria interessante inseri-la em análises futuras, pois embora não tenha sido abordada nesta dissertação foi relevante na nossa análise.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aires, L., (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Albelda, M., (2005). “Discordancia entre atenuación/cortesía e intensificación/descortesía en conversaciones coloquiales”. In Blas, J. L, Casanova, M., Velando, M. (orgs.), *Discurso y Sociedad. Contribuciones al estudio de la lengua en contexto social*, Servicio de publicaciones de la Universidad de Castellón, pp. 581-590.

Albelda, M., Briz, A., (2010). “Aspectos pragmáticos: cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales”. In Milagros, A. y Enguita, J. M. (orgs.), *La lengua española en América. Normas y usos actuales*, Valencia: Universidade de Valencia, pp. 237-260.

Albelda, M., Cestero, A., (2011). “De nuevo, sobre los procedimientos de atenuación lingüística”. In *Español actual: Revista de español vivo*, 96, Espanha: Arco Livros, pp.9-40.

Anguera, M., (1997). *Metodología de la Observación en las Ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra.

Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Blanche-Benveniste, C., (2009). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*, Barcelona: Gedisa.

Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona: Ariel.

Briz, A. [s.d]. “Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase ELE”. Universidade de Valencia. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/02_briz.pdf

- Briz, A., (1995). “La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática”. In Cortés, L. (org.) *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, Almería: Servicio de Publicaciones, pp.103-122.
- Briz, A., (2000). “Turno y alternancia de turno en la conversación”. In *Revista Argentina de Lingüística*, 16, pp.9-32.
- Briz, A., (2002). “La atenuación en una conversación polémica”. In Blas J. *et al.* (orgs.), *Estudios sobre Lengua y Sociedad*, pp.87-103.
- Briz, A., (2003). “La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española”. In Bravo, D. (org.), *Actas del Primer Coloquio del programa Edice*, Estocolmo: Universidade de Estocolmo.
- Briz, A., (2004). “Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación”. In Bravo, D. & Briz, A. (orgs.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel, pp.67-93.
- Briz, A., (2005). “Eficacia, imagen social e imagen de cortesía. Naturaleza de la estrategia atenuadora en la conversación coloquial española”. In Bravo, D. (org.), *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpus orales y escritos*, Estocolmo: Dunken, pp.51-89.
- Briz, A., (2010a). “Lo coloquial y lo formal, el eje de la variedad lingüística”. In Castañer, R. M^a & Lagüens, V., *De moneda nunca usada. Estudios dedicados a José M^a Enguita*, Zaragoza: Universidade Autónoma de Nuevo León, pp.125-133.
- Briz, A., (2010b). “Notas para el estudio de las relaciones entre las partículas y la atenuación”. In Bernal, M.& Hernández, N. (orgs.), *Estudios sobre lengua, sociedad y cultura. Homenaje a Diana Bravo*, pp.67-77.
- Briz, A., (2012). “La (no) atenuación y la (des)cortesía, a la lingüística y lo social: ”. In Escamilla, J. & Henry, G. (orgs.), *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico*, Barranquilla: Universidade do Atlantico-Programa EDICE, pp. 33-75.

Briz, A., (2014). “La atenuación lingüística. Esbozo de una propuesta teórico-metodológica para su análisis”. In Roboredo, I. (org.), *Cortesia: Olhares e (Re)Invenções*, Chiado Editora, pp.83-144.

Brown, P., Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge: Cambridge University Press.

Caffi, C., (1999). “On Mitigation”. In *Journal of Pragmatics*, 31, pp. 881-909.

Charaudeau, P., Maingueneau, D., (2002). *Diccionario de análisis del discurso*, Buenos Aire:, Amorrortu editores.

Clift, R., Drew, P., Hutchby, I., (2009). “Conversation Analysis”. In *The Pragmatics of Interaction*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, pp. 40-54.

Cots, J., Nussbaum, L., Payrató, L., Tuson, A. (1990). “Conversa(r)”. In *Caplletra*. Revista de Filologia, 7, pp. 51-72.

Czerwionka, L., (2012). “Mitigation: The combined effects of imposition and certitude”. In *Journal of Pragmatics*, 44, pp.1163-1182.

Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., Lino, D., (1999). *Educação Pré-escolar: A Construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editores.

Fraser, B. (2010a). “Pragmatic competence: The case of hedging”. In Kaltenböck, G., Mihatsch, W., Schneider, S. (orgs.), *New approaches to hedging*, Bingley, UK: Emerald Group Publishing, pp. 15-34.

Fraser, B. (2010b). "Hedging in political discourse". In Okulska, U., & Cap, P., (orgs.), *Perspectives in Politics and Discourse*, 36, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 201-213.

Goffman, E., (1964). “The Neglected Situation”. In *The American Anthropologist*, 66, pp. 133-136.

- Goffman, E., (1974). *Les rites d'interaction*. Paris, Les Éditions Minuit.
- Hohmann, M., Weikart, D., (2003). *Educar a criança*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hymes, D. (1972). “Acerca de la competencia comunicativa”. In Llobera, M. *et al.*, *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-46.
- Kerbrat-Orecchioni, C., (1992). *Les interactions verbales II*. Paris, Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C., (1995). *Les interactions verbales I*. Paris, Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C., (2003). “Les genres de l’oral : Types d’interactions et types d’activités”. In *Les genres de l’oral*, Campus Porte des Alpes, Université Lumière Lyon. Consultado em abril 19, 2016 em: http://icar.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/journees_genre.html
- Kerbrat-Orecchioni, C., (2006). *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo, Parábola.
- Lakoff, G., (1973). “Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts”. In *Journal Philosophical Logic* 2 (4), Dordrecht, Holland, pp. 458-508.
- Maingueneau, D., (1997). *Os Termos-Chave da Análise do Discurso*. Lisboa, Gradiva.
- Marques, M., (2010). “Formas de tratamento e construção da relação interpessoal em Contos da Montanha de Miguel Torga”, *Revista Galega de Filoloxía*, 10, pp. 61-78.
- Ramilo, M., Freitas, T., (2002). “Transcrição ortográfica de textos orais: problemas e perspectivas”. In *Actas do Encontro Comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto*, Porto: CLUP.

Rosemberg, C., Silva, M., Borzone, A., (2010). “El desarrollo del lenguaje y el desarrollo cognitivo en el jardín de infantes”. In *Programa de Promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo para los jardines de infantes de la provincia de Entre Ríos*.

Sacks H., Schegloff E., Jefferson G. (1974). “A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation”. In *Language*, 50, pp. 696–735.

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C., (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*, Lisboa, Ministério da Educação.

Valls, A., (1997). *Análisis de la Conversación*. Barcelona, Ariel.

Valls, A., (2002). “El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido”. In *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), pp. 133-153.

Widdowson, H. (1989). “Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla”. In Llobera, M. et al., *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 83-90.

Documentos oficiais:

Orientações para Atividades de Leitura – Jardim de Infância do Plano Nacional de Leitura (PNL)

Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M., (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa, Ministério da Educação.

ANEXOS

ANEXO A
AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PRÉ-ESCOLAR

AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO

Sou aluna da Universidade do Minho e estou a frequentar o Mestrado em Ciências da Linguagem. No âmbito da Tese de Mestrado pretendo realizar uma investigação sobre o discurso em contexto pré-escolar.

A investigação será realizada durante o ano letivo 2014/2015. Para o seu desenvolvimento será necessário proceder à gravação, em áudio, de alguns dias do corrente ano letivo, nas salas dos 3, 4 e 5 anos do Colégio – *Centro de Solidariedade Espírito Santo*. Para o efeito, solicito autorização para poder gravá-las.

O importante desta investigação é a interação educadora-criança e criança-criança, e em nenhum momento serão realizadas gravações individuais. Saliento que os dados recolhidos serão usados exclusivamente para fins científicos, estando garantido o anonimato dos participantes.

Braga, __ de _____ de 2014

Mónica Sofia Louro Peixoto
Investigadora

(Nome)
Educadora de Infância
Diretora do Centro de Solidariedade Espírito Santo

ANEXO B
AUTORIZAÇÃO DA EDUCADORA DE INFÂNCIA E AUXILIAR
DE AÇÃO EDUCATIVA

AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO

Sou aluna da Universidade do Minho e estou a frequentar o Mestrado em Ciências da Linguagem. No âmbito da Tese de Mestrado pretendo realizar uma investigação sobre o discurso em contexto pré-escolar.

A investigação será realizada durante o ano letivo 2014/2015. Para o seu desenvolvimento será necessário proceder à gravação, em áudio, de alguns dias do corrente ano letivo, na sala dos 5 anos no Colégio – *Centro de Solidariedade Espírito Santo*. Para o efeito, solicito autorização para poder gravá-las.

O importante desta investigação é a interação educadora-criança e criança-criança, e em nenhum momento serão realizadas gravações individuais. Saliento que os dados recolhidos serão usados exclusivamente para fins científicos, estando garantido o anonimato dos participantes.

Braga, __ de _____ de 2014

Mónica Sofia Louro Peixoto
Investigadora

(Nome)
Educadora de Infância

(Nome)
Auxiliar de Ação Educativa

ANEXO C

AUTORIZAÇÃO DOS ENCARGADO DE EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO

Sou aluna da Universidade do Minho e estou a frequentar o Mestrado em Ciências da Linguagem. No âmbito da Tese de Mestrado pretendo realizar uma investigação sobre o discurso em contexto pré-escolar.

A investigação será realizada durante o ano letivo 2014/2015. Para o seu desenvolvimento será necessário proceder à gravação, em áudio, de alguns dias do corrente ano letivo, na sala do seu educando. Para o efeito, solicito autorização para poder gravá-las.

As gravações serão realizadas em contexto pedagógico onde estarão presentes todas as crianças e a respetiva educadora. O importante desta investigação é a interação educadora-criança e criança-criança, e em nenhum momento serão realizadas gravações individuais. Saliento que os dados recolhidos serão usados exclusivamente para fins científicos, estando garantido o anonimato dos participantes.

Braga, __ de _____ de 2014

Mónica Sofia Louro Peixoto
Investigadora



Eu,

_____, Encarregado de Educação de _____, autorizo o meu educando a participar na investigação sobre o discurso em contexto pré-escolar. realizada no Colégio – *Centro de Solidariedade Espírito Santo*, durante o ano letivo 2014/2015.

Braga, ____ de _____ de 2014

Assinatura do Encarregado de Educação

ANEXO D

SISTEMA DE TRANSCRIÇÃO VAL.ES.CO

Sistema de transcrição Val.Es.Co. (Extraído de BRIZ e Grupo Val.Es.Co., 2002:28-38)

Os signos fundamentais do sistema Val.Es.Co. são os seguintes:

:	Mudança de voz.
A:	Intervenção de um interlocutor identificado como A.
?:	Interlocutor não reconhecido.
§	Sucessão imediata, sem pausa notável, entre duas emissões de diferentes interlocutores.
=	Sustentação do turno de um participante em um solapamento.
[Lugar em que se inicia um solapamento ou superposição.
]	Final da fala simultânea.
-	Reinícios e autointerrupções sem pausa.
/	Pausa curta, inferior a meio segundo.
//	Pausa entre meio segundo e um segundo.
///	Pausa de um segundo ou mais.
(5'')	Silêncio (lapso ou intervalo) de 5 segundos; indica-se o nº de segundos nas pausas de mais de um segundo, quando for especialmente significativo.
↑	Entonação ascendente
↓	Entonação descendente
→	Entonação mantida ou suspensa.
Cou	Os nomes próprios, apelidos, siglas e marcas, exceto as transformadas em “palavras-marca” de uso geral, aparecem com a letra inicial maiúscula.
PESADO	PESADO Pronúncia marcada ou enfática (duas ou mais letras maiúsculas)
pe sa do	Pronúncia silabada
(())	Fragmento indecifrável.
((siempre))	Transcrição duvidosa.
((...))	Interrupções da gravação ou da transcrição.
(em)tonces	Reconstrução de uma unidade léxica que foi pronunciada incompleta, quando possa perturbar a compreensão.
pa'l	Fenômenos de fonética sintática entre palavras, especialmente marcados.

°()°	Fragmento pronunciado com uma intensidade baixa ou próxima ao Sussurro
h	Aspiração do “s” implosivo.
(RISAS, TOSES GRITOS...)	Aparecem à margem dos enunciados. No caso dos risos, se são simultâneos ao que é dito, transcreve-se o enunciado e em uma nota de rodapé é indicado “entre risos”.
aa	Alongamentos vocálicos.
nn	Alongamentos consonânticos.
¿!?	Interrogações exclamativas.
¿?	Interrogações. Também para os apêndices do tipo “¿no?, ¿eh?, ¿sabes?”
¡!	Exclamações.
és que se pareix a mosatros:	Fragmento de conversação em valenciano. É acompanhado de uma nota em que se traduz o seu conteúdo ao castelhano.
Letra cursiva:	Reprodução e imitação de emissões. Estilo direto, característico dos denominados relatos conversacionais.
Notas de rodapé:	Anotações pragmáticas que oferecem informação sobre as circunstâncias da enunciação. Traços complementários do canal verbal. Acrescentam informações necessárias para a correta interpretação de determinadas palavras (a correspondência estrangeira da palavra transcrita no texto de acordo com a pronúncia real, siglas, marcas, etc.), enunciados ou sequências do texto (p. ex., os irônicos), de algumas onomatopeias, etc.
Marcas à direita:	Cortes conversacionais.
<p>* As incorreções gramaticais (fônicas, morfossintáticas e léxicas) não aparecem marcadas em geral. Portanto, segundo o usuário do corpus (p. ex., se este é utilizado por un estudiante de español como segunda lengua), puede ser recomendable el soporte explicativo del profesor utilizado por um estudante de espanhol como segunda língua), pode ser recomendável o suporte explicativo do professor.</p> <p>* Os antropônimos e topônimos não se correspondem em geral com os reais.</p>	

ANEXO E

FICHA DE GRAVAÇÃO E TRANSCRIÇÃO 1

<p align="center">Transcrição da Gravação 1</p> <p align="center">(de acordo com as normas apresentadas no Anexo D)</p>		
Data: 3 de março de 2015	Hora: 11:20 – 11:36	Duração: 16m41s
Lugar: Sala dos 5 anos, Centro de Solidariedade Irmãs Missionárias do Espírito Santo, Braga		
Participantes: <u>Educadora responsável pela sala dos 5 anos</u> (Sexo: Feminino; Idade: 30-40anos) <u>20 Crianças</u> (12 meninas e 8 meninos)		
Características da aula: Atividade em Pequeno Grupo		
Situação do Investigador: Observador, Presente		
Obs: As crianças encontram-se divididas por mesas. A educadora senta-se numa mesa com 5 crianças. Algumas crianças vão terminando os seus trabalhos e dirigem-se à educadora para saber se estão bem-feitos. Uma vez que a linguagem de algumas crianças ainda não está bem desenvolvida, algumas vezes torna-se difícil compreender o que dizem, mesmo quando perto do microfone.		
H:M:S	Nº	Transcrição
(00:00)	001	Ed.: vai-te sentar ¹⁹ /// (5") OLHA EU acabei de dizer que se
	002	trabalha em silêncio/¿porque é que estou a ouvir tanto barulho
	003	na sala? ((...)) C19 vamos contar//conta
	004	C19: um/ dois/ três/ quatro/ cinco
	005	Ed.: cinco/ ;muito bem! ¿aqui?
	006	C19: um/ dois/ três/ quatro/ cinco/ seis
	007	Ed.: seis/aqui
	008	C19: um/ dois/ três/ quatro/ cinco/ seis/ sete/ oito//um/ dois/
	009	três
	010	Ed.: vai buscar uma borracha o três não está bem escrito/Vai
	011	buscar uma borracha /// (7") ²⁰ obrigada /// ("4) olha aqui o
	012	três ²¹ /// (5") então // três/ aqui →
	013	C19: um/ dois/ três/ quatro/ cinco/ seis/ sete//um/ dois/ três/
	014	quatro/ cinco/ seis/ sete/ oito//um/ dois/ três/ quatro/ cinco/
	015	seis/ sete//um/ dois/ três/ quatro/ cinco//um/ dois/ três/
	016	quatro/ cinco/ seis/ sete ²²
	017	Ed.: muito bem/vamos lá ver se ligaste bem//portanto/ cinco ao
	018	cinco/o cinco também está ao contrário//seis ao seis/ oito ao

¹⁹ Uma criança encontrava-se de pé, ao lado da educadora, enquanto esta corrigia a ficha de uma outra criança.

²⁰ A criança vai buscar a borracha.

²¹ A criança aponta para a ficha.

²² A criança vai contando cada dominó seguindo a indicação da professora.

(03:00)	019	oito/ sete ao sete/ três ao três/muito bem C19 vamos só pôr a
	020	data//está tudo bem
	021	C19: ¿e não faço os outros números?
	022	Ed.: fazes/ mas- mas direitinhos ¿está bem? // e vais copiar a
	023	data/// (3") é dia três hoje ¿de [que mês]?
	024	C22: [ó S.] o C21 está a riscar a mesa
	025	C21: foi sem querer
	026	Ed.: agora o C21 vai limpar↑ a mesa/// (4") ¿hoje é dia três↑ de
	027	que mês? /// (7") ¿hoje é dia três de que mês? // ¿OLHA que mês
	028	é que nós estamos?
	029	C15: outubro
	030	Ed.: ¿estamos no mês de outubro↑ nós?
	031	Crianças: ¡nãããão!
	032	Ed.: diz tu C11/ outra vez/
	033	C11: três de março/
	034	Ed.: MARÇO / três de março/// (5") ¿de que ano?// ¿de que ano?
	035	/ ¿em que ano é que estamos?
	036	C13: dois mil e quinze
	037	Ed.: dois mil e quinze/ muito bem// OLHA quem é que
	038	já acabou↑ e precisa de ajuda / põe o dedo no ar// vai-te sentar
	039	direito/// (2") [anda cá C5]
	040	C21: [eu preciso do] castanho ²³ /// (3") castaaaanho /
	041	castaaaanho /castaaaanho ²⁴
	042	((...))
	043	C1: laranja
	044	C21: castaaaanho /castaaaanho
	045	C1: eu preciso do laranja ²⁵
	046	Ed.: conta
	047	C13: eu já tenho um
	048	C1: não é esse
	049	C13: olha olha aqui outro
	050	C21: eu ando à procura dele
	051	Ed.: C5 está muito bem/ aqui assim =
	052	C21: castanho [castanho]
	053	Ed.: = [aqui assim] o número três está ao [contrário]=
	054	C22: [tenho eu]
	055	Ed.: = como o sete
	056	C21: não eu estou à procura daqui
	057	C22: ¡então páras de dizer castanho!
	058	C21: ok

²³ Fala para as restantes crianças da mesa.

²⁴ A criança vai repetindo enquanto procura no meio dos lápis.

²⁵ Fala para as restantes crianças da mesa.

(06:00)	059	Ed.: ¿fizeste sozinha!?!// ¿fizeste!?!/ ¡está muito bem!
	060	¡parabéns!// ¡excelente! estou espantada/ ¡muito bem C5!
	061	C1: castanho castanho castanho anda sempre a dizer o C21
	062	Ed.: Olha / vai→ / vai só fazer os números direitinhos está tudo
	063	bem/e pôr a data/espera aí/ vamos pôr a data/// (4") ¿quem já
	064	acabou e precisa de ajuda? /// (3") ¿alguém já acabou ou alguém
	065	precisa de ajuda? // anda cá C16
	066	C16: enganei-me aqui/
	067	C22: S. a C19 já acabou ²⁶
	068	Ed.: podes guardar C19
	069	C19: ¿o que é que eu faço agora? // ¿S. o que é que eu faço?
	070	Ed.: podes ir para a biblioteca C19 já vamos almoçar /// (5")
	071	C21: S.
	072	Ed.: muito bem [só tens de pôr os números direitos]
	073	C1: [S. olha como está a ficar] ²⁷
	074	C21: S. eu fiz aqui [[[]])]
	075	C1: [S. olha como está a ficar]
	076	Ed.: fizeste o desenho igual ao desenho do C22 / não é preciso
	077	C21 / tens de fazer por ti
	078	C21: eu fiz por mim/o do C22. está diferente está [com
	079	castanho]
	080	Ed.: ¿[ALguém]
	081	que precisa de ajuda?
	082	C21: o do C22- o do C22 é castanho o meu é preto
	083	Ed.: anda cá C3
	084	C13: olha S. como está a ficar
	085	Ed.: está a ficar muito bonito / OLHA a C13 lembrou-se / da cor
	086	/ do fato / do- d- do →
	087	C22: anão
	088	C1: anão
	089	Ed.: do anão/ ¿qual era a cor do fato?
	090	Crianças: verde
	091	Ed.: verde
	092	C22: ei parti a ((cor))
	093	Ed.: vai buscar o teu lápis de pau C5 se faz favor
	094	C21: está ali a ((cor)) (RISOS)
	095	C22: não tem graça
	096	C15: não tem graça / [não tem graça]
	097	C21: [pa mim tem graça] (RISOS)
	098	C15: não tem graça / não tem graça
	099	C21: se não tem graça// ¡cala-te!

²⁶ Avisa a educadora enquanto a C19 se encontrava ao lado mostrando a ficha de trabalho,

²⁷ Mostra o desenho à educadora.

100	C15: não tem graça
101	Ed.: olha C21 e C15 é para trabalhar/ não é para conversar
102	C1: não tem piada
103	C21: eu já matei-o
104	C22: ¿mataste o quê?
105	C21: um po(r)co
106	C1: ¿um porco!? (RISOS)
107	C21: ja matei um po(r)co
108	C15: eu já matei um pato
109	C21: eu matei de fora da pele/ eu matei com uma pistola / au
110	Ed.: ¿olha tá bem? é para fazer a conta / vá lá / olha C24/ C24
111	¡ei!=
112	C24: já acabei
113	Ed.: = ¡ei lá! espera um bocadinho que eu agora estou a ajudar a
114	C3 ²⁸
115	C23: já está
116	C15: ¿há aqui alguma águia?
117	C1: ¿águia? ¡ah! (RISOS)
118	C21: é alguma águia [[[]])]
119	C1: [vermelho] ²⁹
120	Ed.: vai buscar o teu lápis de pau se faz favor
121	C1: vermelho
122	C21: ¿eu?
123	Ed.: não/ não é para ti que estou a falar
124	C15: ei não é para nós
125	C13: eu preciso ³⁰
126	((...)) ³¹
127	Ed.: espera [um bocadinho que eu já te chamo/ Agora estou a] =
128	C1: [eu depois vou precisar do vermelho]
129	Ed.: = ajudar a C3
130	C13: eu preciso para fazer aí maçãs
131	C1: ¿ela o quê?
132	C13: ¡maçãs!
133	C21: ¿maçãs?
134	C1: ¿o que é fruta maçãs?
135	C21: não tinha maçãs na história
136	C1: pois com maçãs
137	(()) ³²
138	Ed.: olha vamos lá ver/ ¿tu aqui quanto tens?

²⁸ Diz a uma criança que a estava a interromper.

²⁹ Pede o lápis vermelho.

³⁰ Uma criança pegou primeiro no vermelho.

³¹ Uma das crianças começa a fazer ruídos.

³² As crianças falam em simultâneo, tornando-se impercetível.

(09:00)	139	C?: cinco
	140	Ed.: cinco / ¿e aqui?
	141	C?: sete
	142	Ed.: ¿está bem ligado o cinco ao sete? são os números iguais/
	143	¿onde é que está o outro cinco? fizeste bem a conta/ mas ligaste
	144	mal/ ¿onde é que está o outro cinco? mostra-me ³³ / aqui/ então
	145	tu tens de ligar dali // ali/ ¿não é?
	146	C21: mas liga ao oito
	147	C22: livro proibido
	148	C21: livro proibido
	149	Ed.: vai lá tu ver C3/ sem ajuda// fizeste tudo bem/ está tudo
	150	certo/ ¿percebes?/ só tens que ligar o número igual ao número
	151	igual/ o cinco ao cinco/ o oito ao oito/ o três ao três/ ¿onde é que
	152	está o outro três? ora vê lá// tu ligaste o três ao oito/ ¿três e oito
	153	é igual?
	154	C3: não
	155	Ed.: não/ então vais procurar/ anda lá/ vai fazer e depois anda-
	156	me aqui mostrar/// (3") ¿ALGUÉM que já tenha acabado?
	157	C1: ¿S. posso (())? ³⁴
	158	Ed.: podes/ diz ao C23: p'ra- p'ra vir p'ra aqui /// (6") OLHA/ ó
(12:00)	159	C18 anda cá/ (())
	160	((...)) ³⁵
	161	Ed.: vamos ver C18/ anda cá / ((...)) vai buscar o teu lápis de pau
	162	C18 se faz favor/// (7") está tudo bem/ só que os números // o
	163	seis e o sete são feitos ao contrário/ ¿está bem? vais fazer isso
	164	direito/ e o três está mal
	165	Aux.: olha quem abriu a porta/ vai fechar se faz favor
	166	C20: ninguém abriu
	167	C?: foi a C10 que eu vi
	168	Ed.: vai lá tu ((que és linda)) vai / ¿quem já acabou o trabalho?
	169	anda cá C12
	170	C22: não era eu/ agora era o C21 ³⁶
	171	Ed.: vai buscar o teu lápis C12 se faz favor ((...)) ³⁷ este lápis
	172	precisa de ser aguçado/ muito bem C18/ falta só a data ((...)) ³⁸
	173	põe a data / copia a data e depois vai guardar nos trabalhos
	174	acabados
	175	((...))
	176	C21: ((tens o rabo fedorento))

³³ A criança aponta com o dedo.

³⁴ A criança tinha terminado a ficha e faz um pedido para ir brincar.

³⁵ Duas crianças vão falando mas não é perceptível na gravação.

³⁶ A criança refere-se à ordem do uso do lápis.

³⁷ Conversa entre a educadora e a auxiliar.

³⁸ O barulho que se faz ouvir na sala dificulta a perceção das falas dos intervenientes.

(15:00)	177	C22: S./ o C21 disse outra vez a palavra ((rabo)) fedorento
	178	Ed.: olha ó C21 eu não quero ouvir essas coisas feias C21 // [isso
	179	é muito feio] =
	180	C21: [ela
	181	também disse]
	182	Ed.: =NÃO se diz isso
	183	C21: ela também disse
	184	Ed.: não se diz isso/ não é bonito
	185	C1: não disse nada
	186	(())
	187	C22: isso apareceu no cartoon network
	188	C21: eu detesto essa palavra
	189	Ed.: ¡pois! e então se sabes que não é uma palavra bonita não
	190	digas se faz favor
	191	C15: pois não
	192	((...))
	193	Ed.: ¿ALGUÉM que tenha acabado o trabalho? ¿ninguém acabou?
	194	((...))¡ó C15 o teu desenho está muito bonito! ¿sabes? deixa-me
	195	ver/ mostra/ o C15/ olha- olha a evolução dele/ ¡muito bem C15!
	196	só te falta fazer a Isabel e o Anão
	197	C13: eu já fiz a Isabel e o anão
	198	C21: eu já vou
	199	C15: eu já vou fazer
	200	Ed.: ¡muito bem C15! ¡mesmo!
	201	((...))
	202	Ed.: olha C3/ se não conseguires fazer o nome em manuscrito
	203	podes fazer em maiúsculas ¿está bem?
	204	C22: ¿gostas do- do tapete? // ¿S. gostas do meu tapete? ((...)) ¿ó
	205	S. gostas do meu tapete? // ¿S. gostas do meu tapete?
	206	Ed.: podes guardar ³⁹ // gosto/ está muito bonito
	207	((...))
	208	Ed.: ó C4 tens de ir buscar o livro // tu não acabaste a semana
	209	passada/ vai lá buscar ((...)) vamos lá C4 /// (15") vai buscar o
	210	teu lápis de pau C4 / se faz favor // diz / ¿o que foi C1?
	211	C1: (())
	212	Ed.: ¿porquê querida? ¿ ((que trabalhos não acabaste))? ((...)) já
	213	vamos almoçar // vai ((aproveitar)) para arrumar os papéis que
	214	estão ali no chão

³⁹ A educadora diz que pode guardar a ficha de trabalho.

ANEXO F

FICHA DE GRAVAÇÃO E TRANSCRIÇÃO 2

<p align="center">Transcrição da Gravação 2</p> <p align="center">(de acordo com as normas apresentadas no Anexo D)</p>		
Data: 4 de março de 2015	Hora: 10:55 – 11:24	Duração: 29m47s
Lugar: Sala dos 5 anos, Centro de Solidariedade Irmãs Missionárias do Espírito Santo, Braga		
Participantes: <u>Educadora responsável pela sala dos 5 anos</u> (Sexo: Feminino; Idade: 30-39anos) <u>Auxiliar de Ação Educativa</u> (Sexo: Feminino; Idade: 20-29anos) <u>24 Crianças</u> (13 meninas e 11 meninos)		
Características da aula: Atividade Grande Grupo		
Situação do Investigador: Observador, Presente		
<p>Obs: A educadora encontra-se sentada ao centro com as crianças sentadas à sua volta formando um semicírculo. Uma criança está a fazer a chamada e vai chamando um menino de cada vez para marcar a presença no quadro. A educadora vai ajudando-a com os nomes.</p> <p>De seguida, a educadora conta um capítulo de uma história enquanto as crianças estão sentadas nos seus lugares.</p>		
H:M:S	Nº	Transcrição
(00:00)	001	Ed.: a seguir ao C20
	002	C4: (())
	003	Ed.: C3 /// (2") ¿a seguir à C3?
	004	C4: mmm C24
	005	Ed.: C24
	006	C16: ó S. // ‘tou com friiiiio.
	007	Ed.: ¿frio? ¿estás com frio? mas eu já liguei o ar C16 // daqui a
	008	bocadinho [(())]
	009	C?: (TOSSE)
	010	C16: mas continuo com frio / eu tenho um ((casaco))
	011	Ed.: estás bem agasalhado
	012	((...)) ⁴⁰
	013	Ed.: OLHA vou contar até 3 // VOU com- OLHA C4 não fazes mais
	014	a chamada/// (8") não fazes mais a chamada/ ¿consegues //
	015	chamar com este barulho? ⁴¹ // só quero ouvir a voz da C4 // o
	016	momento de brincar é logo / não é agora/// (3") C14 /// (5") ¿a
	017	seguir à C14?
	018	C4: C21

⁴⁰ As crianças aproveitam o momento para falar uns com os outros.

⁴¹ A criança acena que não.

(03:00)	019	Ed.: C21 /// (9") ¿a seguir ao C21?
	020	C4: C6
	021	Ed.: C8 senta-te direito
	022	C3: ó S. /// (3") ó S. ⁴² ¿quan- quando acabarmos de marcar as
	023	presenças posso ir acabar o meu desenho?
	024	Ed.: quando acabarmos as presenças / vamos trabalhar / naquilo
	025	que começamos ontem a fazer e não acabamos /// (2") a seguir à
	026	C6 ¿quem é C4?
	027	C18: eu já acabei
	028	C13: eu também já
	029	C21: eu já acabei
	030	Ed.: não/ mas houve meninos que ainda não fizeram
	031	C?: ó S. eu já acabei
	032	C?: eu também já acabei
	033	C?: eu já acabei
	034	C?: eu também já
	035	((...)) ⁴³
	036	Ed.: ¿a seguir à C4 quem é? /// (4") a C18 não consegue ouvir///
	037	(20") ¿a seguir à C2 C4? / C13 /// (2") C23 fecha a porta se faz
	038	favor/// (15") agora↑ // ¿quem é o menino responsável?
	039	Crianças: C9
	040	Ed.: C9 anda cá// então anda cá C22 /// (4") ¿O C9? ⁴⁴
	041	C13: C19 ⁴⁵
	042	C19: páaara
	043	C13: eu estava aí C19
	044	Ed.: ¿PORQUE É que foste para o lugar da C13 C19? vai para o lugar
	045	onde estavas
	046	C19: eu não sei onde é que eu estava
	047	Ed.: sentas-te aqui à beira da C2 se faz favor // AGORA o C9 é o
	048	responsável / VAI contar os meninos // C21 anda-te sentar aqui
	049	se faz favor
	050	C21: eu também quero ir para o sofá
	051	Ed.: está bem/ anda-te sentar aqui// o C9 vai contar os meninos /
	052	nós vamos ouvir / começa C9 // senta-te aí C21
	053	C9: 1 / 2 / 3 / 4 / 5 ⁴⁶
	054	C22: ¿e a mim? ⁴⁷
	055	Ed.: 6 ⁴⁸

⁴² Chama pelo nome da educadora até chamar a sua atenção.

⁴³ As crianças vão dizendo ao mesmo tempo que já acabaram e aproveitam para falar uns com os outros. As suas intervenções não são perceptíveis.

⁴⁴ O menino estava a comer a fruta no refeitório.

⁴⁵ A C13 vai empurrando a C19 para que ela saia do seu sítio.

⁴⁶ A criança começa a contagem pela ordem que estão sentados.

⁴⁷ O C22 lembra que o C9 não o inseriu na contagem.

⁴⁸ A educadora ajuda-o pois não sabia o próximo número.

(06:00)	056	C9: 6
	057	Ed.: 7
	058	C9: 8
	059	Ed.: mais alto
	060	C9: [9]
	061	Ed.: [9]
	062	C9: 10
	063	Ed.: 11
	064	C9: 11 / 12
	065	Ed.: 13 ((...)) ⁴⁹
	066	C?: e o C22 25
	067	C13: já contou
	068	Ed.: [olha onde é que]=
	069	C13: [já contou]
	070	Ed.: = ¿está o número 24? ⁵⁰ já contou todos / ¿onde é que está o
	071	número 24 C9? ⁵¹ /// (9") conta
	072	C9: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	073	Ed.: 11
	074	C9: 11 12
	075	((...)) ⁵²
	076	Aux: ele trabalhou uma ficha todo dia// TODO ⁵³
	077	Ed.: ¿que dia do mês é que estamos?
	078	C?: 4
	079	C?: 4
	080	Ed.: só o C9 é que responde/ vocês assim não estão a ajudar o C9
	081	// vocês sabem contar mas o C9 não sabe// ¿que dia do mês
	082	estamos?
	083	C9: 4
	084	Ed.: 4 / ¿onde é que está o 4?
	085	C9: está ali ⁵⁴
	086	Ed.: ¿que mês estamos / nós? // ¿que mês estamos?
	087	C?: 4
	088	Ed.: ¿mês?=
	089	C11: [mar]ço
	090	Ed.: = ¿[4] de? diz C11
	091	C11: março
	092	Ed.: 4 de março / ¿de que ano?

⁴⁹ A criança repete os números que a educadora vai dizendo.

⁵⁰ Aponta para uma linha que têm na sala com os números de 1 a 30.

⁵¹ A criança não sabe responder.

⁵² Continua a contagem com a ajuda da educadora.

⁵³ A auxiliar diz à educadora sobre o C9.

⁵⁴ Aponta para o número.

(09:00)	093	C13: 2015 ⁵⁵
	094	Ed.: 2015 / 4 de março de 2015/ ¿quantos meninos faltam hoje? ⁵⁶
	095	/// (6”) quem falta hoje / ¿C9? ⁵⁷ /// (8”) ¿quantos meninos faltam
	096	hoje? ¿quem é que hoje não veio? olha para os teus colegas e diz-
	097	me quem é que hoje não veio
	098	C9: ninguém
	099	Ed.: NINGUÉM ¿então quantos meninos faltam?
	100	C15: 0
	101	Ed.: só o C9 é que responde / quando for a tua vez de falar /
	102	¿queres que o C9 responda por ti? ⁵⁸ então não respondas por ele/
	103	não estás a ajudá-lo// diz lá
	104	C9: 0
	105	Ed.: 0 / ¿não falta ninguém pois não?
	106	C13: tens de fazer o 0
	107	Ed.: eu tenho de fazer um 0 ¿não é?
	108	C22: e tens de [fazer o 31]
	109	Ed.: [agora escreve] ali o teu nome// e tenho de fazer o
	110	31/ quando logo for imprimir a bandeira de↑
	111	C?: Portugal
	112	Ed.: Portugal↑
	113	C?: França
	114	Ed.: de França e↑
	115	Crianças: e inglês
	116	Ed.: e de Inglaterra / quando for imprimir as 3 bandeiras / eu vou
	117	imprimir o 0 // o ↑
	118	C?: 21
	119	Ed.: o 31 // OLHA NÓS AGORA // vamos acabar aquilo que
	120	começamos ontem /porque no final /¿o que é que nós começamos
	121	ontem a fazer? continuamos não começamos / ¿continuamos
	122	ontem a fazer o quê? diz C22
	123	C22: a contar a história
	124	Ed.: ¿qual história?
	125	C22: A-a da- a da →
	126	C15: Inglaterra
	127	C22: ja da floresta!
	128	Ed.: a floresta é o título da história// ¿quem é que escreveu a
	129	história?
	130	Crianças: a Sophia de Mello Breyner
	131	Ed.: fala a C19 que tem o dedo no ar/ diz C19
	132	C19: a Sophia de Mello Breyner

⁵⁵ Algumas crianças também respondem.

⁵⁶ Pergunta ao responsável (C9) mas este não sabe responder.

⁵⁷ Continua sem saber a resposta.

⁵⁸ O C15 acena que não.

(12:00)	133	Ed.: a Sophia de Mello Breyner/ ¿qual é o título da história?
	134	Crianças: a floresta
	135	Ed.: a floresta / ¿como é que se chama a personagem principal?
	136	Crianças: a Isabel
	137	Ed.: diz tu C3
	138	C3: Isabel
	139	Ed.: Isabel // Isabel // NÓS hoje / porque no final quando
	140	chegarmos ao fim da história / nós vamos fazer um cenário para
	141	a história/ ¿o que é um cenário? ¿alguém sabe?/// (5") vamos
	142	fazer um cenário / ¿alguém sabe o que é um cenário? tu sabes C19
	143	diz
	144	C19: (()) imagens
	145	Ed.: são IMAGENS / ¿imagens de quê?
	146	Crianças: da his[tória]
	147	Ed.: [da his]tória/ vamos fazer um cenário para pormos
	148	ali / no corredor e expor os vossos desenhos // por isso temos de
	149	contar todos os dias um capítulo da história / para ver se
	150	acabamos esta semana / para podermos fazer o cenário/ ¿ está
	151	bem? ¿onde é que se passava a história? [em que sitio?]
	152	C?: [na floresta] / na floresta
	153	Ed.: era uma floresta/ ¿mas tinha também o quê?
	154	Crianças: [um anão]
	155	C19: [uma quinta]
	156	Ed.: uma quinta/ muito bem C19 / uma quinta // OLHA mas hoje
	157	nós não vamos ouvir a história / aqui sentados no tapete // vocês
	158	hoje vão ouvir a história sentados nos vossos lugares da mesa //
	159	sentados na cadeira
	160	C5: eu ainda não fiz a história
	161	Ed.: podem sentar
	162	C22: S. (()) ⁵⁹
	163	Ed.: ainda não fizeram / não
	164	((...)) ⁶⁰
	165	Ed.: a meio do livro / eu disse→ // EU DISSE // ¿o quê C18? ⁶¹ ///
	166	(3") estamos a meio do livro / eu vou ler o capítulo número 5 /
	167	VOCÊS vão ficar em silêncio / a ouvir / o capítulo 5 para depois
	168	podermos fazer as ilustrações e podermos fazer o cenário /// (5")
	169	olha ó C22
	170	C22: estamos no 5 porque estamos a tentar ler (()) o número de
	171	folhas iguais o mesmo número de folha até acabarmos

⁵⁹ O C22 faz sinal de que quer fazer chichi.

⁶⁰ As crianças sentam-se nos seus lugares da mesa.

⁶¹ Chama a atenção a uma criança.

(15:00)	172	Ed.: muito bem/ nós temos de ler o número- o mesmo número de
	173	capítulos / o número de folhas não sei se é/ ¿ está bem C22? //
	174	então vamos lá// o último capítulo ¿o que é que aconteceu? ¿a
	175	guerra lembram-se? ¿entre os bandidos e quem?
	176	C19: os cavaleiros
	177	Ed.: os cavaleiros // <i>Isto passou-se há dois séculos ((...))⁶² o</i>
	178	<i>arvoredo crescia ((em sossego)) frondoso e selvagem cada vez mais</i>
	179	<i>espesso e sombrio // ¿o que é frondoso? /// (2") ¿alguém sabe? ///</i>
	180	<i>(2") ¿então o que é que temos de fazer se não conhecemos esta</i>
	181	palavra?§
	182	C22: § eu sei/ ir ao dicionário ⁶³
	183	Ed.: DIZ C4 ¿o que é [que temos de fazer?]
	184	C4: [ir ao dicionário]
	185	Ed.: vamos ao dicionário ver o que quer dizer frondoso // ¿e o que
	186	quer dizer sombrio? ⁶⁴ /// (4") ¿então o que é que temos de fazer?
	187	Crianças: IR AO DICIONÁRIO
	188	Ed.: duas palavras para no fim do capítulo irmos ao dicionário
	189	saber §
(18:00)	190	C22: § palavra nova
	191	Ed.: palavra nova // ¿qual é? frondoso e sombrio ;não esquecer!
	192	// <i>multiplicando os seus ramos ((...))⁶⁵ olha C20 enquanto eu conto</i>
	193	a história tens de estar a olhar para mim senão ‘tas distraído
	194	C20: (())
	195	Ed.: não importa agora / arrumas isso no fim// ¿estás a olhar para
	196	mim enquanto eu conto a história? ⁶⁶ /// (2") <i>os anos foram</i>
	197	<i>passando ((...))⁶⁷ e já não havia chá nem xarope que os curasse//</i>
	198	<i>(2") e acabou o capítulo 5 // agora vamos para o capítulo↑</i>
	199	C22: 6
	200	Ed.: 6 // vamos fazer o desenho do capítulo 5 / ¿quem é que vai
	201	fazer?
	202	C?: azul e (())
	203	Ed.: A mesa azul ainda não fez e aquela mesa roxa também não
	204	¿pois não?
	205	Crianças: jááá
	206	C4: nós fizemos o 4
	207	Ed.: vocês fizeram o 4 ¿não foi?
	208	((...)) ⁶⁸

⁶² A educadora começa a contar a história.

⁶³ Outras crianças também respondem mas as suas respostas não são perceptíveis.

⁶⁴ Nenhuma criança sabe a resposta.

⁶⁵ A educadora continua a leitura da história.

⁶⁶ A criança acena que sim.

⁶⁷ A educadora continua a leitura da história.

⁶⁸ As crianças falam mas as suas intervenções não são perceptíveis na gravação.

(21:00)	209	Ed.: OLHA ENTÃO // olha deixem-me acabar de falar (())
	210	C?: nós não ⁶⁹
	211	Ed.: A MESA ROXA e a mesa azul vão fazer o capítulo 5 / os outros
	212	meninos já fizeram depois quando todos já fizerem voltamos a
	213	começar a mesa verde e a azul se calhar vão ter de fazer mais
	214	[porque ainda falta] // =
	215	C22: [eu ainda não fiz o 4 nem o 5]
	216	Ed.: = acabar
	217	C?: NINGUÉM fez nenhum desses
	218	Ed.: OLHA mas nós // =
	219	C?: eu fiz o 4
	220	Ed.: = antes de irmos / temos que- antes de fazerem o desenho
	221	temos que fazer→ ir ao dicionário ver aquelas palavras que
	222	tínhamos visto // ¿quais eram as palavras? ¿quem se lembra?
	223	C22: sombrio
	224	C?: (())
	225	Ed.: [sombrio]
	226	C?: [[[]]
	227	Ed.: ¿diz?
	228	C?: (())
	229	Ed.: não // era sombrio e↑ /// ⁷⁰ (5") frondoso e sombrio / ¿quem
	230	é o responsável?
	231	Crianças: é o C9
	232	Ed.: C9 vai buscar o dicionário
	233	((...)) ⁷¹
	234	Ed.: OLHEM o C9 já trouxe aqui o dicionário nós vamos ver ó F. não
	235	(()) ⁷² então vamos lá procurar a palavra // frondoso / ¿começa
	236	por que letra? frondoso
	237	C22: F.
	238	Ed.: F. ⁷³ ((...)) VOU LER // vou ler o que quer / C18 vamos ouvir
	239	// FRONDOSO vamos ouvir o que quer dizer frondoso // aqui no
	240	nosso dicionário
	241	Aux: ¿frondoso?
	242	Ed.: frondoso
	243	C21: ¿o que é um dicionário?
	244	C22: aquilo // aquele ali ⁷⁴

⁶⁹ Responde uma criança de outra mesa.

⁷⁰ As crianças não sabiam.

⁷¹ Intervenções impercetíveis por parte das crianças.

⁷² A educadora fala para a auxiliar.

⁷³ A educadora procura a palavra no dicionário e as crianças aproveitam para falar.

⁷⁴ Aponta para o dicionário que está na mão na educadora.

(24:00)	245	Ed.: ¿olha o C21 está-nos a perguntar o que é um dicionário!? ¿o
	246	que é um dicionário C21? ⁷⁵ OLHA não só o C21 é que vai
	247	responder/ ¿o que é um dicionário? ⁷⁶ ¿há quanto tempo nós já
	248	usamos um dicionário na sala?
	249	C22: há imenso
	250	C?: há imenso tempo
	251	Ed.: então C21 diz-me lá o que é um dicionário // quem quer dizer
	252	ao C21 o que é um dicionário / diz tu C6 o que é um dicionário
	253	C6: é um livro / que tem muitas páginas
	254	Ed.: diz C22
	255	C22: é um livro que- que nos diz o que quer dizer uma palavra
	256	Ed.: é um livro que nos explica / que nos ensina // o que quer dizer
	257	uma palavra que nós não conhecemos/// (3") ¿não conhecem?
	258	então nós não usamos tanta vez- olha o quadro das palavras novas
	259	¿quantas já tem?
	260	Aux: está aqui o dicionário C21 ⁷⁷
	261	Ed.: FRONDOSO diz assim /// (6") é uma árvore / que tem /
	262	muitas folhas / muitos ramos / é muito espessa / quando é
	263	frondoso quer dizer que é uma árvore que tem↑ muitas folhas /
	264	muitos ramos e é muito espessa quer dizer que é muito↑
	265	Crianças: [grande]
	266	Ed.: [grande] frondoso
	267	C22: eu já vi
	268	Ed.: ¿QUAL FOI A OUTRA PALAVRA? ((...)) ⁷⁸ AGORA ¿qual foi a
	269	outra palavra? diz C16 ¿qual era a outra palavra?
(27:00)	270	C16: sombrio
	271	Ed.: sombrio ((...)) ⁷⁹ VAMOS OUVIR // SOMBRIO // vamos ouvir /
	272	sombrio / o que quer dizer ¿C13 estás a ouvir? eu vou ler aqui no
	273	dicionário / sombrio // que tem / ou / produz sombra / escuro /
	274	que não é exposto ao sol / carrancudo /// (4") triste /// (3")
	275	¿então o que é?
	276	C16: sombra
	277	Ed.: ¿ uma sombra ¿é uma sombra como a sombra que-que faz
	278	quando está um sol muito brilhante?
	279	C22: é como um fantasma ⁸⁰
	280	Ed.: não // é uma sombra /escura§
	281	C22: § um fantasma é uma [sombra]

⁷⁵ Algumas crianças começam a responder.

⁷⁶ A criança não sabe responder.

⁷⁷ A auxiliar aponta para o quadro.

⁷⁸ A educadora fala com a auxiliar.

⁷⁹ Enquanto a educadora procura pela palavra no dicionário as crianças vão falando.

⁸⁰ Algumas crianças também tentam responder.

282	Ed.:	[sombrio é]
283	uma sombra escura / triste que NÃO ESTÁ exposta ao sol / quer	
284	dizer que não tem sol // é uma sombra escura / é sombrio	
285	C22: (()) ⁸¹	
286	Ed.: ele então é sombrio / porque é escuro ¿não é? olha agora	
287	sombrio ((...)) ⁸² ¿então sombra rima com o quê C20?	
288	C13: goma ⁸³	
289	Ed.: goma sombra rima com goma muito bem C13 // ¿quantas	
290	sílabas tem sombra?	
291	Crianças: som bra ⁸⁴ [duas]	
292	Ed.:	[¿e sombrio?] ¿e sombrio?
293	Crianças: som bri o / três	
294	C21: e duas	
295	C?: três tem três	
296	Ed.: não	
297	C?: ((Duas)) tem sombrio	
298	Ed.: sombrio ¿quantas sílabas tem?	
299	C?: [quatro]	
300	Crianças: [três] três	
302	Ed.: três sílabas // agora os meninos da mesa azul e os meninos da	
303	mesa	
304	Aux: não é exposto ao sol ⁸⁵	
305	Ed.: OLHA agora os meninos da mesa roxa e os meninos da azul	
306	podem ir buscar as folhas para começarem o desenho	
307	((...))	
308	Ed.: OS OUTROS MENINOS como não temos tempo de / começar a	
309	trabalhar / porque está quase na hora do almoço	
310	C15: ¿posso fazer chichi? ¿posso? ⁸⁶	
311	((...)) ⁸⁷	

⁸¹ A criança dá um exemplo.

⁸² A educadora fala com a auxiliar.

⁸³ Uma outra criança dá a resposta.

⁸⁴ Batem palmas em cada sílaba fazendo também a sua contagem.

⁸⁵ A auxiliar continua a escrever a definição de sombrio.

⁸⁶ A criança insistiu pois a educadora ainda não lhe tinha dado uma resposta. Esta acenou que sim.

⁸⁷ A gravação termina com muito ruído pois as crianças começaram a pôr-se a pé para irem buscar o material e começarem a trabalhar.

ANEXO G

FICHA DE GRAVAÇÃO E TRANSCRIÇÃO 3

<p style="text-align: center;">Transcrição da Gravação 3 (de acordo com as normas apresentadas no Anexo D)</p>		
Data: 11 de março de 2015	Hora: 11:00 – 11:46	Duração: 46m12s
Lugar: Sala dos 5 anos / Centro de Solidariedade Irmãs Missionárias do Espírito Santo / Braga		
Participantes: <u>Educadora responsável pela sala dos 5 anos</u> (Sexo: Feminino; Idade: 30-39anos) <u>Auxiliar de Ação Educativa</u> (Sexo: Feminino; Idade: 20-29anos) <u>22 Crianças</u> (12 meninas e 10 meninos)		
Características da aula: Atividade Grande Grupo		
Situação do Investigador: Observador, Presente		
Obs: A educadora encontra-se sentada ao centro com as crianças sentadas à sua volta formando um semicírculo. Três crianças estão de castigo sentadas nas suas mesas. Uma criança começa a fazer a chamada com a ajuda da educadora e a seguir esta contou mais um capítulo da história <i>A Floresta</i> de Sophia de Mello Breyner.		
H:M:S	Nº	Transcrição
(00:00)	001	C5: Ó S. / ‘tá partido ⁸⁸
	002	C6: C5 // C5 / Ó C5 C5 ⁸⁹
	003	C21: Ó S. / hoje estava muito frio // mas quando eu ouvi no rádio
	004	disse / que hoje estava nublado / que hoje vai estar pouco sol
	005	nublado primeiro / e depois vai estar muito nublado
	006	Ed.: OLHA eu não- não consigo / ouvir a voz da C6 /a única voz que
	007	vamos ouvir agora é da C6 a fazer a chamada / vai-te sentar ⁹⁰
	008	C6: C7 / [C7]
	009	C1: [C7]
	010	C22: C7 / C7 ⁹¹
	011	Ed.: C2 queres (())
	012	C6: C7
	013	C22: [não é carol] ⁹²
	014	Ed.: [olha C1 senta-te aqui] no tapete /senta-te aí
	015	C15: Não / é ((carola))
	016	C22: não é nada carola
	017	C15: é
	018	C22: não é nada carola / é carolina

⁸⁸ Uma criança fala sobre o seu gancho de cabelo que partiu.

⁸⁹ A criança é chamada para fazer para marcar a presença no quadro.

⁹⁰ Fala para a C5.

⁹¹ Uma criança vai repetindo o nome da C7.

⁹² A C1 utiliza o diminutivo do nome da C7 e o C22 contradiz dizendo que não é assim que se diz o nome.

(03:00)	019	Ed.: C20 §
	020	C6: § C20
	021	Ed.: C3 /// (25") C24 /// (5") diz
	022	C22: S. [olha]! =
	023	C1: [olha]
	024	C22: = S. / eu (()) §
	025	C1: § foi a C5
	026	C22: e o C16
	027	C1: foi a C5 só
	028	C22: e o C16
(06:00)	029	C1: eu vi
	030	((...)) ⁹³
	031	Ed.: ¿VOCÊS ainda não repararam que eu estou aqui à espera que
	032	façam silêncio? /// (25") enquanto não houver silêncio / não
	033	continuamos a fazer a chamada/ ficamos aqui // até conseguirem
	034	estar em silêncio // senta-te direito /// (4") senta-te direito ///
	035	(8") podes continuar
	036	C6: C14
	037	Ed.: ¿a seguir à C14 / quem é?
	038	C6: C21 /// (2") C21 anda
	039	Ed.: ¿vais-te portar bem? ⁹⁴ /// (2")¿a seguir ao C21?
	040	C6: ((sou eu))
	041	Ed.: ¿é assim que és o responsável da sala? / a dar o exemplo ///
	042	(3") ¿a seguir à C6? ¿quem é? / C15 /// (2") ¿a seguir ao C15?
	043	C6: C4
	044	Ed.: ¿a seguir à C4?
	045	C6: C18
	046	Ed.: ¿fizeste o trabalho de casa C8? ⁹⁵ / ¿onde está? ⁹⁶ // vai buscar
	047	/ vai buscar o teu trabalho de casa
	048	C22: a minha história é gigante é maior que eu já ouvi até agora (())
	049	Ed.: ¿tu trouxeste o trabalho de casa!? e tu não levaste o livro /
	050	¿como é trouxeste o trabalho de casa?
	051	C22: porque eu já tenho um livro e fiz o meu
	052	Ed.: então vai buscar para eu ver
	053	C1: eu trouxe o trabalho de casa / S.
	054	C22: Ó eu não trouxe [porque eu não acabei] =
	055	Ed.: [então vai buscar]
	056	C22: = porque eu ontem cheguei tarde porque fui à música

⁹³ As crianças começam a discutir sobre quem tinha a culpa e começam a falar todas ao mesmo tempo. A educadora cruza os braços ficando a olhar para estas como sinal de estar à espera que façam silêncio.

⁹⁴ Fala para a C21.

⁹⁵ A criança acena dizendo que sim.

⁹⁶ A criança aponta para o local onde está o trabalho.

(09:00)	057	C18: ¿à música?
	058	Ed.: ¿trouxeste / ou não?
	059	C22: não
	060	Ed.: C2 ⁹⁷ // vai buscar o teu trabalho de casa / ¿onde é que está? ⁹⁸
	061	C18: eu sei onde [está o trabalho do C8]
	062	C8: [° ficou no carro °]
	063	Ed.: ¿ficou no carro?
	064	C18: eu sei / onde é que está o trabalho
	065	Ed.: ¿onde é que está?
	066	C18: está no salão
	067	Ed.: ¿está no salão ou ficou no carro C8?
	068	C8: ° ficou no carro ° §
	069	C22: § mas eu↑ / eu vi-o com o trabalho no salão
	070	C1: [eu vi o trabalho na mãe dele]
	071	Ed.: [ó C8 vai ao salão ver se o trabalho] está lá /// (2") põe lá que
	072	eu depois vou contar ¿está bem? ⁹⁹ // ¿a seguir à C2 quem é? ///
	073	(2") C2. (()) C13 anda-me cá trazer / anda cá /// (14") ¿e a seguir
	074	à C13?
	075	C6: C9
	076	Ed.: C9
	077	C22: marca falta
	078	C6: ó S.. (())
	079	Ed.: ¿já comeste a fruta? // vai comer a fruta / marcas no fim / olha
	080	vamos fazer agora um [bocadinho de silêncio]
	081	C?: [eu ainda não marquei]
	082	Ed.: ainda não marcaste porque não estavas aqui quando a C6
	083	começou a fazer a chamada / anda marcar
	084	C24: eu também não marquei
	085	Ed.: não vais agora porque vou contar a história ¹⁰⁰ §
	086	C24: § eu também não
	087	marquei
	088	C6: porque tu não te ((levantaste))
	089	Ed.: olha / e escrever / não escreveste as páginas /// (6") ¿quem
	090	te leu a história C8?
	091	C8: ° a mi- foi a minha mãe °
	092	Ed.: ¿e quem fez o desenho?
	093	((...)) ¹⁰¹

⁹⁷ É chamada para marcar a presença no quadro.

⁹⁸ Fala para o C8 pois este não encontrava o trabalho.

⁹⁹ Diz à criança para pousar o trabalho para no fim ela contar a história.

¹⁰⁰ Responde a um pedido de uma criança para fazer chichi.

¹⁰¹ A criança explica o que fez no trabalho, mas algumas crianças começaram a falar e não deu para compreender o que foi dito. Esta criança infelizmente falava num tom muito baixo.

(12:00)	094	Ed.: olha então vais dizer tudo outra vez direito / eu fiz a relva ///
	095	(2") diz
	096	C8: ° só eu fiz ° §
	097	Ed.: § não é só eu / eu
	098	C8: eu fiz a relva
	099	Ed.: a relva
	100	C8: e- e- e- a mi- a minha ((irmã)) escreveu aqui
	101	Ed.: escreveu / sim / ¿e quem fez isto? ¿o que é isto?
	102	C8: ((corpo fui eu))
	103	Ed.: ¿o corpo de quem?
	104	C8: é de um homem que (()) no palácio
	105	Ed.: o homem que vivia no palácio / ora diz
	106	C8: o homem que vivia no palácio
	107	Ed.: vou-te sentar no lugar da tua mesa ¹⁰² / o homem que vivia no
	108	palácio / tinhas agora / tinhas de contar a história / e a tua mãe ou
	109	a tua irmã escreviam a história
	110	C6: ó S.
	111	C8: ° (()) °
	112	C6: ó S. hoje podíamos fazer o → §
	113	Ed.: § guarda ali ¹⁰³ / deixa-me ouvir
	114	agora o C8 / diz lá
	115	C8: ° (()) °
	116	Ed.: mas tinhas de dizer / agora vou-te contar a história e tu
	117	escreves // ¿percebes C8? / conta lá a história / ¿tu ouviste a
	118	história? / ora conta
	119	C8: era um príncipe
	120	Ed.: vai-te sentar no teu lugar da mesa
	121	C8: ° (()) °
	122	Ed.: era uma vez um príncipe / sim
	123	C8: ° (()) °
	124	Ed.: eu quero ouvir / a voz do C8 C3 / não estou a conseguir e ele
	125	está ao meu lado
	126	C8: ° (()) ° ¹⁰⁴
	127	Ed.: sim
	128	C8: ° (()) °
	129	Ed.: ¿as fadas disseram que ele ia ter orelhas de burro?
	130	C8: não
	131	Ed.: ¿então?
	132	C8: ° (()) °

¹⁰² Diz para uma criança que estava a brincar enquanto o C8 contava a história.

¹⁰³ Fala para a criança que ia entregar o trabalho.

¹⁰⁴ A criança começa a contar a história mas como fala num tom muito baixo torna-se difícil impercetível, até para a própria educadora.

(15:00)	133	Ed.: ¿como é que disse? / sim ¿e depois?
	134	C8: ° (()) °
	135	Ed.: sim
	136	C8: ° (()) °
	137	Ed.: então ele fez alguma coisa para tapar as orelhas do burro / ¿o
	138	que é que fez para tapar as orelhas do burro?
	139	C8: ° fe- fe- fez um chapéu °
	140	Ed.: fez um chapéu
	141	C8: ° depois (()) °
	142	C22: eu quero ouvir essa história
	143	C24: eu também
	144	C20: eu também
	145	Ed.: muito bem
	146	C22: ¿porque é que a S. não vai mostrar a história?
	147	Ed.: não vou mostrar / porque eu estou a tentar ouvir o C8 contar
	148	a história sem ver o livro / vocês não estão a ajudar porque estão a
	149	falar / eu quase não consigo ouvir o C8 / diz lá C8 / depois eles
	150	cavaram um buraco bem fundo / ¿não foi?
	151	C8: ° (()) °
	152	Ed.: levanta a cabeça
	153	C8: ° (()) °
	154	Ed.: taparam o buraco
	155	C8: ° ((...)) ° ¹⁰⁵
	156	Ed.: vá lá C8 / depois logo vais voltar a levar / depois o teu pai e a
	157	tua mãe escrevem ¿está bem? / vai pôr em cima da mesa // [OLHA
	158	antes de começarmos]
	159	C?: [¿posso
	160	fazer chichi?]
	161	Ed.: não / agora não que vou falar / vamos já todos antes de
	162	almoçar / olha antes de começarmos a ouvir o resto d' A Floresta
	163	que estamos quase / quase / quase / quaaase no fim / vocês ontem
	164	/ estiveram a falar sobre o pai ¿não foi? // e depois =
	165	C18: menos eu
	166	Ed.: = colocamos / tu não vieste C18 / o trabalho ali na entrada
	167	¿não foi?
	168	Crianças: sim
	169	Ed.: ¿porque é que fizemos aquele trabalho do pai?
	170	C13: porque está a chegar o dia do pai
	171	Ed.: está a chegar o dia do pai / que é no dia dezanove de março
	172	C22: que é numa quinta

¹⁰⁵ A criança continua a contar a história.

(18:00)	173	Ed.: vocês VÃO CONVIDAR os vossos pais / é uma quinta-feira / pra
	174	vir aqui ((...)) ¹⁰⁶ NÃO É P'RA virem- é p'ra virem aqui os pais / ¿e
	175	depois o que é que vamos fazer? / vamos fazer diferente dos outros
	176	anos / vocês vão formar com os vossos pais uma equipa
	177	C22: ¿para uma corrida de→ sacos?
	178	Ed.: para fazermos uns jogos ((...)) ¹⁰⁷ CADA PAI E CADA FILHO são
	179	uma equipa / DEPOIS §
	180	C21: § ¿pintura?
	181	Ed.: não / não vamos fazer pintura / vão ser uma equipa e vão fazer
	182	um jogo / não sei ainda que jogo é / mas deve ser / uma corrida
	183	com sacos / ou segurar um ovo com uma colher / E VER QUEM
	184	ANDA mais rápido / depois no final / OS PAIS / os pais / como é
	185	dia do pai / vão ter direito a alguma coisa que normalmente se
	186	ganha no fim das corridas e dos jogos / ¿o que é?
	187	Crianças: ¡UM PRÉMIO! ¡UMA TAÇA! ¡UM PRÉMIO!
	188	Ed.: olhem é só para vos dizer // um prémio
	189	C21: eu também disse
	190	Ed.: ¿qual será o prémio?
	191	C21: ¡eu sei!
	192	C1: ¡uma taça!
	193	Ed.: ¿qual será o prémio?
	194	C1: [¡uma taça!]
	195	Ed.: [diz C3]
	196	C3: uma taça
	197	Ed.: pode ser uma taça / às vezes quando / por exemplo / há
	198	equipas que ganham jogos / ganham taças / mas também ganham
	199	outra coisa
	200	C7: um troféu
	201	Ed.: um troféu
	202	C1: ¡MEDALHAS! ¡MEDALHAS! ¡MEDALHAS!
	203	Ed.: FALA QUEM TEM o dedo no ar / quem não tem o dedo no ar
	204	não vai ter hipótese de falar / diz C14
	205	C14: medalha
	206	Ed.: uma medalha
	207	C21: eeei
	208	Ed.: normalmente quando acabam as corridas / até vão para o
	209	pódio / que é o sítio onde se põe os três primeiros corredores /
	210	¿não é?
	211	C22: ¡sim!
	212	Ed.: e depois ganham uma medalha / uma medalha de ouro / uma
	213	medalha de prata ou uma medalha de bronze / PRIMEIRO LUGAR

¹⁰⁶ Algumas crianças começam a falar interrompendo a educadora.

¹⁰⁷ As crianças reagem contentes.

(21:00)	214	ganham uma medalha de ouro / SEGUNDO LUGAR ganham uma
	215	medalha de prata / TERCEIRO LUGAR ganham uma medalha de
	216	bronze / é claro que nós não vamos dar medalhas de ouro nem de
	217	prata nem de bronze / VOcês vão fazer / VOcês / uma medalha /
	218	que todos os pais vão ter direito a ganhar uma medalha
	219	C5: o meu pai já tem medalhas
	220	Ed.: do super pai / ¿o melhor pai do mundo qual é?
	221	C13: ¡é o nosso!
	222	Ed.: é o nosso / C16 a ti vem o teu avô ¿está bem? ((...)) olha olha /
	223	não // OUÇAM o que eu vou dizer / NO FINAL / no final / só no
	224	final da corrida ou do jogo / ainda não sei que jogos vamos fazer
	225	ainda vamos decidir =
	226	C22: S.
	227	Ed.: = NO FINAL É QUE GANHAM / OS PAIS é que vão ganhar aquela
	228	medalha e depois vão lanchar
	229	C22: S. eu queria saber qual é [o dia 19]
	230	Ed.: [come C9]
	231	C15: é este aqui §
	232	Ed.: § come C9
	233	C22: É O 29
	234	Ed.: Ó C16 TU TENS O MELHOR avô do mundo / portanto vem o
	235	teu avô
	236	C16: porque ele é o meu ((pai))
	237	Ed.: pois / ele é que é o teu avô pai ¿não é? um bocadinho dos dois
	238	/ ¿está bem?
	239	C22: ¿posso ir fazer chichi?
	240	Ed.: já vamos todos para irmos almoçar / FICA COMBINADO
	241	ENTÃO no dia dezanove
	242	C22: é vinte e nove / é vinte [e nove]
	243	Ed.: [DEZANOVE] / no dia dezanove / NO
	244	DIA DEZANOVE dia / do pai /// (2") vamos então TEMOS DE
	245	COMEÇAR ((...)) ¹⁰⁸ OLHA vocês já reparam que não se consegue
	246	ouvir o que eu digo? /// (5") no dia dezanove vamos fazer uma
	247	corrida com o pai / Ó C15 anda te sentar aqui ¹⁰⁹ // e depois OS
	248	PAIS- pega no teu prato C9 e vai para a sala dos pequeninhos ¹¹⁰
	249	C22: ¿S. posso ir fazer chichi? ¹¹¹
	250	Ed.: AGORA COMO JÁ ESTÁ QUASE NA HORA do almoço / nós
	251	vamos ouvir o resto §
	252	C2: § S. dói-me a cabeça

¹⁰⁸ As crianças começam a ficar mais agitadas e começam a fazer muito barulho.

¹⁰⁹ Fala para uma criança que não parava quieta no lugar em que estava.

¹¹⁰ Um castigo dado por vezes pela educadora.

¹¹¹ A educador acena que sim, dando permissão para a criança ir à casa de banho.

253	((...)) ¹¹²
254	Ed.: vai buscar o livro que eu vou começar a ler
255	C22: ¿ó S. ((acaba a)) floresta?
256	Ed.: ((não)) (()) ((...))
257	C24: eu ainda não marquei
258	Ed.: OLHA- marcas depois no fim / VAMOS / CONTAR ATÉ TRÊS //
259	e colar a boca / ¿qual era o capítulo em que nós íamos?
260	Crianças: oito
261	Ed.: ¿o que aconteceu no capítulo sete?
262	C22: eu sei
263	Ed.: ¿tens o dedo no ar e estás sentado?
264	C1: ¿ó S. posso sair da cadeira? §
265	Ed.: § ¿que é que aconteceu no capítulo
266	sete? ¿vais-te portar bem aqui C1? ¹¹³ / então podes
267	C21: ¿S. posso ir para o sofá?
268	Ed.: ¿VAIS-TE SENTAR C21? / ¿SENTAR? ¹¹⁴ / então anda que eu
269	quero ver
270	C5: apareceu o professor de música
271	Ed.: muito bem C5 diz lá / o que é que aconteceu / ¿apareceu o
272	professor de música de quem?
273	Crianças: da Isabeeeeel
274	Ed.: da isabel ¿e o que é que o professor de música fez?
275	C22: ((caçou pedras))
276	Ed.: não
277	C1: eu sei
278	Ed.: não estás sentada C1 / DIZ C5 / ¿o que é que aconteceu?
279	C5: as pedras ficaram pretas.
280	Ed.: ¿as pedras ficaram pretas?
281	Crianças: nãããã
282	C22: eu sei // S. eu sei
283	Ed.: sente-se direita se faz favor / ¿ou agora também só se porta
284	mal?
285	C22: ó S. eu sei
286	Ed.: diz C7
287	C7: ((ficaram iguais))
288	Ed.: as pedras / continuaram iguais ¿de quem eram as pedras? //
289	diz C18
290	C18: eram do amigo do→ eram do amigo do professor da- da- da
291	Isabel

¹¹² As crianças começam a falar umas com as outras.

¹¹³ A criança acena que sim.

¹¹⁴ A criança acena que sim.

(24:00)	292	Ed.: ERAM / as pedras / ERAM do amigo do professor de música
	293	da isabel ¿como é que se chamava o professor C2? / ¿C2 como é que
	294	se chamava o professor?
	295	C2: ° cláudio °
	296	Ed.: e é que- o que é que professor de música foi fazer com a isabel
	297	e com o↑
	298	C1: [o duende]
	299	C13: [anão]
	300	Ed.: o anão ¿onde é que eles foram? Ó C8 diz tu onde é que foram /
	301	A ISABEL / O ANÃO / e o duende [o- o- o] =
	302	C22: [eu sei]
	303	Ed.: = professor de música
	304	C21: ¿o que é um duende?
	305	Ed.: C9 a sério ((vai limpar com a toalha))
	306	C22: eu sei
	307	Ed.: ¿foram à floresta fazer o quê?
	308	C21: ¿o que é um duende?
	309	Ed.: é um anão / é um duende é um anão
	310	C22: S. eu sei
	311	C18: (())
	312	C22: é (()) do pai natal
	313	Ed.: ESTÁ O C8 A FALAR // (2") diz lá C8
	314	C15: eu sei §
	315	Ed.: § não é preciso dizer eu sei / se têm o dedo no ar eu já
	316	sei que querem falar / eu estou a tentar ouvir o C8 e não consigo /
	317	diz C8
	318	C8: ° ((foram buscar)) °
	319	Ed.: C2 chega-te para a frente
	320	C22: eu seei↓
	321	C8: ((foram buscar o tesouro))
	322	Ed.: foram buscar o tesouro / muito bem
	323	C22: eu sei S.
	324	Ed.: estás sempre a dizer / eu sei /eu sei / eu sei / se tens o dedo
	325	no ar eu já sei que queres falar // (2") vamos ouvir é o capítulo↑
	326	Crianças: oito
	327	Ed.: ¿era o oito ou era o nove?
	328	Crianças: o oito
	329	C18: o nove
	330	C22: já fizemos o →
	331	C20: não não era o oito
	332	((...)) ¹¹⁵

¹¹⁵ As crianças começam a discutir em que capítulo tinham ficado.

(27:00)	333	Ed.: não não não não nós ontem ouvimos o oito hoje vamos ouvir o
	334	noove
	335	C1: [pois] =
	336	C22: [eu disse o nove]
	337	C1: eu disse o nove
	338	Ed.: PRONTO NÃO TEM / OLHA não tem importância vamos ouvir
	339	que eu vou começar a ler desta vez o nove / ¿o que é que irá
	340	acontecer / no nove? e a história está quase quase a chegar ao fim
	341	/ ° tu não estás sentado ^{o116} /¿posso começar a ler? / ¿POSSO
	342	COMEÇAR A LER? ¿C8- Ó C20 posso começar a ler? /// (4") é o nove
(30:00)	343	que nós vamos ouvir // C6 deixa o cabelo da C2 // vamos lá /
	344	<i>muitos séculos antes / como ((se no chão)) da quinta dos anões</i>
	345	<i>tinham escavado o seu palácio subterrâneo</i> ¿o que quer dizer
	346	subterrâneo?
	347	C22: eu sei
	348	Ed.: diz C24 // ¿estás sentado como deve ser C21? / diz C22
	349	C22: é na subterra que é aqui em baixo
	350	Ed.: em baixo da terra / FOI LÁ que o anão foi buscar as suas
	351	ferramentas ((...)) entregar a grande condecoração que lhe foi
	352	atribuída / ¿parece mesmo um discurso político não parece?
(36:00)	353	Crianças: sim
	354	Ed.: com umas palavras muito ((...)) o presidente da academia / o
	355	reitor da universidade e o / presidente da câmara olharam uns
	356	para os outros e foram-se embora
	357	C19: ¿cama?
	358	C1: [câmara]
	359	Ed.: [câ ma ra]
	360	C19: mas tu não disseste câmara
	361	Ed.: ¿então o que é que eu disse?
	362	C19: disseste cama
(36:00)	363	Ed.: enganei-me [foram-se embora] =
	364	C22: [não não disse] cama disse câmara
	365	Ed.: = E FORAM-SE EMBORA ¹¹⁷ ((...)) no dia seguinte =
	366	C5: AU
	367	Ed.: = o dr. máximo não conseguiu um minuto de sossego
	368	C5: S. ele trincou-me
	369	Ed.: ¿como? / ¿tu trincaste a C5? // ¿porque é que tu a penicaste?
	370	C15: foi sem querer
	371	Ed.: ¿foi sem querer? ¿dás um penicão sem querer? / ¿estavas a
	372	ouvir a história? // pede desculpa à C5

¹¹⁶ Disse a uma criança que queria falar.

¹¹⁷ Aumentou a voz pois as crianças iam começar a falar.

	373	C15: desculpa
	374	Ed.: vai te sentar de castigo no teu lugar da mesa ¹¹⁸
	375	((...)) ¹¹⁹
	376	Ed.: ¿acabou o capítulo número?
	377	Crianças: nove
	378	Ed.: nove / portanto só faltam / dois capítulos para nós chegarmos
	379	ao fim da história
	380	Crianças: iéééééé
	381	Ed.: já vamos saber o que terá acontecido / a ao ouro todo do
	382	senhor↑
	383	Crianças: sá[bio]
	384	Ed.: [sábio] §
	385	C1: § e a Isabel (())
	386	Ed.: a- a Isabel não entrou neste capítulo / pode ser que apareça no
	387	capítulo a seguir / ela já entrou em muitos outros capítulos da
	388	história ¿não foi?
	389	C13: entrou em muitos
	390	Ed.: agora não sei se vai entrar nestes últimos / o que é que
	391	aconteceu / ¿quem é que me sabe dizer / o que aconteceu neste
	392	capítulo? diz C13
	393	C13: o sábio ficou muito feliz por o ouro
	394	Ed.: ¿o sábio ficou muito feliz por quem?
	395	C13: por o ouro
	396	Ed.: com o ouro sim / ¿e depois? ¿o que ele disse que ia fazer com
	397	o ouro?
	398	C13: que ia dar aos pobres
	399	Ed.: vai vai te sentar C1 /// (5") diz lá C13
	401	C13: ia dar aos pobres
	402	Ed.: ¿ia dar aos pobres o quê?
	403	C13: o ouro
	404	Ed.: ia dar aos pobres / muito bem ¿e depois o que é que
	405	aconteceu? ¿diz C3? /// (6") ¿o que é que aconteceu C3?
	406	C22: S. a mãe da C19 estava ali na ((entrada)) e entregou-me isto
	407	para te dar ¹²⁰
(39:00)	408	Ed.: nããã não é para vermos / ¿pois não? vai lá pôr ¹²¹ / olha / olha
	409	deixem a C3 // ¿C3 diz lá o que é que aconteceu?
	410	C3: ° (()) a pedra °
	411	Ed.: ¿diz?
	412	C3: ° (()) a pedra °

¹¹⁸ A criança foi se sentar no seu lugar na mesa.

¹¹⁹ A educadora continua a contar a história.

¹²⁰ Uma criança que tinha ido à casa de banho entrega um envelope com uma fotografia à educadora e esta abre. As crianças começam a aproximar-se à volta da educadora.

¹²¹ Diz à criança para pousar o envelope.

(42:00)	413	Ed.: ¿o que é que aconteceu neste capítulo? / ¿o que é que queres
	414	dizer?
	415	C22: S. eu quero dizer // S. eu quero dizer / S. eu quero dizer ///
	416	(5") S. eu quero dizer
	417	Ed.: diz lá
	418	C22: ele tinha uma ideia para se tornar rico / e- ele que- queria que
	419	as pedras / se tinham transformado mesmo em ouro / por isso /
	420	tiraram as pedras / deitaram fora e puseram lá ouro
	421	Ed.: sim / foi o que aconteceu no outro capítulo / ¿e depois? / ¿e
	422	agora o que estava a acontecer ao doutor máximo?
	423	C22: estavam sempre a- a dizer / a- a dizer as coisas políticas =
	424	Ed.: ¿coisas políticas!?
	425	C22: = e depois esses homenzinhos / apareceram e- e perguntaram
	426	e- e perguntaram como é / para ele dizer como era o consultório
	427	Ed.: muito bem / o que aconteceu / este capítulo é um bocado
	428	confuso é que os- os habitantes lá do sítio onde morava o doutor /
	429	máximo // eles queriam que- o doutor máximo / usasse o ouro /
	430	para fazer negócio ¿não é? / o doutor máximo queria dar o ouro
	431	aos pobres / para ajudar / ¿foi ou não foi? / mas como ele não
	432	queria / dar o ouro aos ricos / eles ficaram muito aborrecidos / e
	433	disseram que a partir daquele dia / eles iam deixar de ser amigos
	434	do doutor máximo e iam passar a ser↑
	435	C21: maus
	436	C22: [inimigo]
	437	Ed.: [inimigos] é o contrário de amigo §
	438	C22: § pois é- é quando querem
	439	lutar
	440	Ed.: quando querem lutar / muito bem / OLHA LOGO VAMOS
	441	ACABAR DE OUVIR / O RESTO DA HISTÓRIA / AGORA COMO ESTÁ
	442	NA HORA DO ALMOÇO / O C22 / NÃO NÃO NÃO ¹²² vai-te sentar //
	443	C22 tu podes fazer o comboio se faz favor
	444	C22: então e contar os meninos / ainda não contamos
	445	Ed.: ¿não contaste os meninos hoje? então anda contar // tens de
	446	fazer o registo ainda não fizeste esta semana /// (5") OLHA espera
	447	aí C22 / eu quero te ouvir contar / [Façam silêncio]
	448	C22: [1 / 2] / 3 / 4 / 5 / 6 / 7 / 8 / 9 /
	449	[10] =
	450	C5: [¿e a] C2?
	451	C22: = 11 / 12 / [13] =
	452	C5: ¿e a C2?
	453	C22: =14 [15] =

¹²² A criança pediu para ir à casa de banho.

454	C3: [¿e a C2?]
455	C22: = 16 / 17 / 18 / 19 / 20 / não não não / 21
456	Ed.: muito bem
457	C5: e a C17 não contaste
458	Ed.: ¿contaste a C17 C22?
459	C22: sim / contei
460	C5: [não não não] =
461	C?: [mentiroso eu vi]
462	C5: = ela estava aqui / ¿e o C9?
463	C22: 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7 / 8 / 9 / 10 / 11 / 12 / 13 / 14 / 15 /
464	16 / 17 / 18 / 19 / 20 / 21 / e a C1
465	C6: ¿e a C3? / ¿e o C9?
466	C22: já contei é 22
467	C18: ¿e o C9?
468	Ed.: OLHA espera aí / espera aí ¿contaste o C9?
469	C22: não
470	Ed.: então conta /// (2") ¿quem falta hoje? // OLHA ¿quem é que
471	falta hoje?
472	Crianças: C11
473	C21: e o C12? §
474	Crianças: § JÁ TÁ O [C12]
475	C21: [e o C12?]
476	C3: JÁ ESTÁ C6
477	Ed.: olha e ¿que dia do mês é hoje?
478	C22: 11
479	C6: dia 21
480	Ed.: ¿11 de que mês?
481	C21: outubro
482	Ed.: ¿outubro? ¿estamos no mês de outubro?
483	Crianças: não
484	C?: janeiro
485	Ed.: ¿janeiro? ¹²³
486	Crianças: MAAAARÇO
487	Ed.: OLHA OUÇAM / OUÇAM a C18 / diz C18
488	C18: março
489	Ed.: março 11 de↑
490	C18: março
491	C19: de 2015

¹²³ Pressupõe-se que uma criança deve ter dito este mês.

(45:00)	492	Ed.: de 2015 / O C22 VAI FAZER ((...)) ¹²⁴ traz a pêra e senta-te no
	493	refeitório C9 /// (3") OLHA C22 vais chamar menino e menina //
	494	não chamas a C3 a C6 o C15 ¹²⁵
	495	C22: C17
	496	Ed.: ¿C17 com quem? ¿é o teu par?
	497	C22: sim
	498	C6: a C17 já foi com o C22
	499	Ed.: ele tem o direito a escolher quem quiser ele / é o responsável
	501	ele escolhe o par para ele / quando fores [responsável escolhes o
	502	teu par]
	503	C22: [C4 e C24]
	504	Ed.: ¿C4 e C24?
	505	C22: C16 e C5 // a seguir à C4 e C24
	506	Ed.: a seguir à C4 e ao C24 / tem razão o C22
	507	C22: por isso é que eu disse §
	508	Ed.: § C5 e C16 é a seguir / a seguir C22
	509	anda lá
	510	C22: aaaa /// (2") C3 // C20
	511	Ed.: a seguir
	512	C22: C18 e C8 /// (3") C23 e C14 /// (5") C15 com C10
	513	Ed.: a seguir
	514	C22: C6 e C21 /// (3") C2 e- e C12 // C13 e C7 /// (6") ó S. não dá
	515	o C9 tinha de ser aqui
	516	Ed.: não / não faz mal / não tem mal nenhum / a C19 fica sem par
	517	/ não faz mal / olha vai chamar a C1 à sala dos médios que já vamos
	518	embora

¹²⁴ Algumas crianças começam a falar.

¹²⁵ Serão as últimas a serem chamadas por estarem na brincadeira.

ANEXO H

FICHA DE GRAVAÇÃO E TRANSCRIÇÃO 4

Transcrição da Gravação 4 (de acordo com as normas apresentadas no Anexo D)		
Data: 16 de março de 2015	Hora: 10:21 – 10:29 10:40 – 11:21	Duração: 49m59s
Lugar: Sala dos 5 anos, Centro de Solidariedade Irmãs Missionárias do Espírito Santo, Braga		
Participantes: <u>Educadora responsável pela sala dos 5 anos</u> (Sexo: Feminino; Idade: 30-39anos) <u>Auxiliar de Ação Educativa</u> (Sexo: Feminino; Idade: 20-29anos) <u>21 Crianças</u> (12 meninas e 9 meninos)		
Características da aula: Atividade Grande Grupo Atividade Pequeno Grupo		
Situação do Investigador: Observador, Presente		
Obs: A educadora encontra-se sentada ao centro com as crianças sentadas à sua volta formando um semicírculo e fala sobre a atividade que vão fazer no dia do pai. Depois a educadora trabalha com grupos de 3-4 crianças numa mesa e vão realizando a primeira fase da prenda para o dia do pai. O barulho que se fazia ouvir na sala dificultou a perceção de algumas falas dos intervenientes.		
H:M:S	Nº	Transcrição
(00:00)	001	Ed.: OLHA / OLHA DIGAM-ME UMA COISA / Não / [podes te
	002	sentar]=
	003	C1: [S.] S.
	004	Ed.: = pintar é a seguir ¹²⁶ / ¿VOCÊS conseguem ouvir? / tu estás
	005	¿sentada? [pois não] =
	006	C1: [S.] ó S.
	007	Ed.: = estás sempre a sen- a saltar/ não te ouço / ¿vocês conseguem
	008	ouvir a voz da C3? // eu não consigo e ela está aqui ao meu lado ///
	009	(11") podes chamar
	010	C3: C9
	011	Ed.: está a comer a fruta depois ele marca/ vai-te sentar / olha nós
	012	¿na quinta-feira 19 de março é dia de quê?
	013	Crianças: do [paaaaai]

¹²⁶ A educadora fala para uma criança.

(03:00)	014	Ed.: [do pai] / vocês já sabem o que é que nós vamos fazer
	015	no dia do pai / ¿vamos fazer o quê?
	016	Crianças: jogos
	017	Ed.: jogos / vai ser muito giro
	018	C22: uma corriida
	019	Ed.: vai ser corrida e jogos mas não é nada de muito→ os pais que
	020	não achem que se vão cansar porque não vão / é uma coisa muito
	021	simples // depois→ olha ponham o tapete direito / no final da
	022	corrida nós vamos pôr um pódio / ¿quem sabe o que é um pódio?
	023	C22: ui / é uma meta
	024	Ed.: não/ ¿o que é um pódio?
	025	C16: é um pau
	026	Ed.: não é um pau / vocês já repararam / que no fim duma corrida
	027	/ no fim dum jogo de futebol em que há medalhas ou há / ou há /
	028	taças eles / os jogadores ou os (()) dos atletas que correm [ou que
	029	fazem]
	030	C22: [ou os pilotos]
	031	Ed.: = saltos / ou os pilotos / sobem para um pódio que é assim
	032	como se fosse um degrau / imaginem umas escadas ¿não é? / mas
	033	só com 3 // degraus / primeiro segundo e terceiro / nós aqui só
	034	vamos ter um pódio / porque é só para um pai / vocês e o pai sobem
	035	ao pódio ¿e vão pôr o quê / ao peito do pai?
	036	Crianças: uma medalha
	037	Ed.: uma medalha ¿porquê? / ¿é dia de quê?
	038	Crianças: do paaaaai
	039	Ed.: é dia do pai // ¿não é?
	040	Crianças: éé
	041	Ed.: então vamos fazer cada menino vai fazer a sua medalha p'ra
	042	depois no dia do pai no final da corrida porem ao peito do pai uma
	043	medalha // ¿vocês lembram-se que no ano passado que nós
	044	cantamos a música o meu pai é o meu super herói?
	045	Crianças: sim
	046	Ed.: ¿quem se lembra?
	047	C1: eu não me lembro
	048	Ed.: olha vejam lá se se lembram / ¿quem é que se lembra da
	049	música? / diz C14 / o meu pai é o meu super-herói ¹²⁷ ((...)) OLHA
	050	(BATE PALMAS) ¹²⁸ / ¿posso? / ¿posso? // então nós
	051	interrompemos a nossa conversa vamos continuar ¿quem se
	052	lembra? / o meu pai é o meu super-herói o meu super herói o meu
	053	super herói ¹²⁹ / ¿ninguém se lembra?

¹²⁷ A educadora começa a cantar mas uma educadora interrompe para falar com esta e as crianças aproveitam o momento para falarem e brincarem umas com as outras.

¹²⁸ Chamar a atenção das crianças.

¹²⁹ A educadora continua a cantar para ver se as crianças se lembram da música.

(06:00)	054	Crianças: não
	055	C20: eu
	056	Ed.: óóó ¿a sério?
	057	C21: ¿só o C20?
	058	Ed.: era tão gira a música do dia do pai / então a medalha que vamos
	059	fazer pode ser uma medalha para↑
	060	Crianças: o [paaaai]
	061	Ed.: [o super pai] ¿não é?
	062	C22: sim
	063	Ed.: que é o vosso / que quer dizer que é especial / que é o melhor
	064	§
	065	C16: § o meu é o super avô
	066	Ed.: ou um super avô para o C16 ¿não é C16? ¹³⁰ / para ti vamos fazer
	067	um super giro
	068	C21: o meu pai é super ((seca))
	069	Ed.: é um super fixe
	070	C8: o meu pai não vem à festa
	071	Ed.: ¿não vem? / ¿a mamã vem? ¹³¹ deixa lá / olha a mãe da C14
	072	também vem ¿não vem a tua mamã / se o teu pai não puder? ¹³² /
	073	por isso pode vir a mãe / não tem problema nenhum
	074	((...)) ¹³³
	075	C5: Ó S. S. o meu pai não pode vir
	076	Ed.: ¿PORQUÊ?
	077	C5: porque vai estar a trabalhar
	078	Ed.: vem a mãe / ¿tá bem? / SE O PAI / não puder vir / tiver mesmo
	079	de trabalhar / até àquela hora / porque não precisa de ser mesmo
	080	às 5 / nós podemos esperar até às 6 ou mais / até às 6 e meia / se
	081	não puder depois vem a mãe / vem alguém / se não vier ninguém
	082	estou aqui eu / e faço de pai
	083	Crianças: (RISOS)
	084	Ed.: diz ¹³⁴
	085	C21: o meu pai e a minha mãe não podem vir
	086	Ed.: ((...)) OLHA / ¿então / posso falar? / CADA MENINO // cada
	087	menino / vai fazer uma medalha para depois darem ao pai no dia
	088	do pai / ¿está bem? / vamos fazer a medalha com pasta de modelar
	089	branca / e depois vão pintar §
	090	C1: § o que é pasta

¹³⁰ A criança acena que sim.

¹³¹ A criança acena que sim.

¹³² A criança acena que sim.

¹³³ As crianças começam a falar todas ao mesmo tempo dizendo que os pais não podem vir à festa.

¹³⁴ Uma criança estava com o dedo no ar.

091	Ed.: depois de fazerem- deixa-me acabar de falar ¿pode ser? ¹³⁵ /
092	vão fazer com pasta de modelar branca / e depois de fazerem com
093	pasta de modelar vão pintar / depois colamos / e depois penduram
094	ao peito / ¿combinado?
095	Crianças: sim
096	Ed.: sim/ olha ¿quem é o responsável esta semana?
097	Crianças: C20
098	Ed.: vais à cozinha e pedes um palito se faz favor ¹³⁶ /// (2") o
099	palito vai ser para vocês escreverem o vosso nome na pasta de
100	modelar para depois sabermos / se escreverem com o palito fica lá
101	marcado / vamos com o rolo estender a massa / e fazer→ §
102	C?: § (())
103	((...))
104	Ed.: AGORA eu vou chamar / vão fazer quatro meninos comigo /
105	depois vamos rodando até todos poderem fazer / ¿combinado?
106	Crianças: sim
107	Ed.: portanto / o primeiro a fazer vai ser o C23 / vai ser a C17 / vai
108	ser o C16 / e vai ser a C1 / quatro meninos / ¿está combinado?
109	Crianças: sim
110	Ed.: os outros meninos / podem / se não tiverem já trabalhos para
111	acabar / ¿há alguém que não tenha feito o [desenho d 'A Floresta']?
112	C20: [S. não está ninguém] na
113	cozinha
114	Ed.: eu vou lá já / ¿há alguém que ainda não tenha feito o desenho
115	d 'A Floresta'?
116	C21: eu não fiz
117	Ed.: não é do último capítulo / de algum capítulo ¿todos fizeram o
118	desenho da floresta não é? / pronto / se não têm trabalhos para
119	acabar podem / se quiserem fazer um desenho sobre o fim de
120	semana enquanto os outros meninos vão fazendo as // medalhas
121	¿estamos entendidos?
122	Crianças: sim
123	Ed.: pronto / ENTÃO os meninos que eu disse vão se sentar naquela
124	mesa que tem o plástico para começarmos a estender / eu vou
125	buscar só um palito ¹³⁷
126	Ed.: ¿C2 tu trouxeste a tua história? ¹³⁸ / logo vamos contar ¹³⁹
127	((...)) ¹⁴⁰

¹³⁵ Uma criança estava a interromper a educadora.

¹³⁶ A criança vai à cozinha.

¹³⁷ A educadora saiu da sala e a gravação foi interrompida. Neste momento as crianças puseram-se a falar.

¹³⁸ Retomada a gravação.

¹³⁹ A criança vai acenando que sim.

¹⁴⁰ As crianças começam todas a falar dificultando a perceção das suas intervenções.

(09:00)	128	Ed.: OLHA / VAMOS RECORDAR QUAIS SÃO AS PALAVRAS
	129	MÁGICAS para o nosso trabalho ficar bem
	130	Crianças: (())
	131	Ed.: OLHA QUERO OUVIR quem é que sabe // diz C5
	132	C5: silêncio
	133	Ed.: silêncio / ¿e que mais?
	134	C5: concentração
	135	Ed.: concentração / OLHA / não estão sentados direitos na cadeira
	136	/ quem não está sentado direito na cadeira o desenho não vai sair
	137	bem / NÃO ESTÃO / em silêncio / e não estão concentrados ((...)) ¹⁴¹
	138	esta pasta não se pode mexer muito senão seca // fica seca / vocês
	139	vão fazer uma bolinha ¿está bem? ¹⁴² com a pasta de modelar / e
	140	depois §
	141	C23: § eu queria fazer bolas mas não saem direitas
(12:00)	142	Ed.: não interessa C23 / fazes como puderes / tentas fazer bem o
	143	importante é tentares / hoje não sai tão bem amanhã vai sair
	144	melhor ¿percebes? / tens é que tentar sempre
	145	C?: S. (()) ¹⁴³
	146	Ed.: O NOME ESCRIVEM A manuscrito / se por acaso não
	147	conseguirem escrever a manuscrito / escrevem à máquina ¿está
	148	bem? ((...)) ¹⁴⁴ OLHA eu disse silêncio ¿e já estão a fazer tanto
	149	barulho? / OLHA aaa quem não consegue fazer em manuscrito tenta
	150	/ se virem que não estão mesmo a conseguir não faz mal // fazem
	151	à máquina / mas têm de tentar fazer / se conseguirem tudo bem se
	152	não conseguirem fazem à máquina / ¿está bem? ¹⁴⁵
	153	C23: eu vou fazer à máquina
	154	C16: ¿à máquina?
	155	C23: à máquina
	156	C1: eu vou fazer a manuscrito
	157	Ed.: NÃO / aqui têm de fazer à máquina / eu estou a falar para os
	158	meninos que estão a fazer o desenho ¿está bem C1?
	159	C16: [¿aqui é para fazer à máquina?]
	160	C1: [S. eu] consigo fazer à máquina e a [manuscrito mas aqui (())]
	161	C16: [¿aqui é só para fazer à máquina?]
	162	Ed.: sim / podem amassar e fazer uma bola
	163	C1: mas isto está duro
	164	Ed.: aMAssa com as tuas mãos
	165	C1: é difícil

¹⁴¹ A educadora subia sempre de tom quando as crianças começavam a falar. Estas acalmaram mas algumas continuaram na conversa.

¹⁴² Avisa as crianças que estão sentadas na mesa enquanto corta pedaços da pasta de modelar.

¹⁴³ Uma criança pergunta como escreve o nome no desenho.

¹⁴⁴ As crianças voltam a fazer muito barulho.

¹⁴⁵ Mais uma criança que pergunta sobre como escrever o seu nome.

(15:00)	166	Ed.: não é nada difícil
	167	C1: amassar / amassar
	168	Ed.: ¿conseguieste C1? / olha /// (2") ¿posso? ¹⁴⁶ / OLHA já está este
	169	/ com o rolo / ¿como é que vamos fazer? / vamos estender com o
	170	rolo
	171	C1: e fazer os nomes
	172	Ed.: não / não é agora os nomes / Ó C23 ¿então? ¹⁴⁷ / já está bom
	173	pára de fazer mais / já está bom / com esta forma
	174	C1: vais fazer um círculo
	175	Ed.: vamos / exatamente / vamos marcar (()) com a faca olha
	176	cortamos / bem cortadinho §
	177	C1: § parece uma bolacha
	178	Ed.: parece uma bolacha / se calhar dá para cortar assim olha
	179	mostra // pois dá olha até escuso de usar a faca fica tão bonito ¹⁴⁸
	180	((...))
	181	Ed.: ¿agora o que temos de fazer? ((...)) olha / ¿vamos fazer um
	182	furinho / pra quê? para quando secar / nós poderemos pôr um fio
	183	para pendurar ((...)) ¹⁴⁹ olha // devagarinho / olha como eu estou a
	184	fazer o nome / olha // ¿vês? / com o palito / depois quando secar
	185	vai ficar aqui o vosso manuscrito ¹⁵⁰
	186	C8: S.
	187	Ed.: ¿estás a ver C1? agora faz tu C1 anda lá / a ver se consegues
	188	C8: ¿posso ir fazer chichi?
	189	Ed.: diz
	190	C8: ¿posso ir fazer chichi?
(18:00)	191	Ed.: agora vamos / podes / vamos amassar ((...)) não podes
	192	carregar muito // assim olha ¿vês? tem de ser muito levezinho / faz
	193	levezinho senão depois rompe
	194	C1: (())
	195	Ed.: mas olha esta vai ser a- a parte para porem por cima /// (2")
	196	deixa-me só ver uma coisa C1 / se faz favor // pode ser mais
	197	pequeno /// (2") não / ao colar ali / vai tapar em baixo / ¿não é? /
	198	convém ser mais redondo ((...)) ¹⁵¹ olha dá esta /// (13") C1 fazes
	199	só /// (8") um A e um M / ¿está bem? A ponto / um A / um A / um
	200	A não façam mais que estão a secar / não façam mais
	201	C16: pára C23
	202	Ed.: está a secar e depois vai partir / não faça mais / já chega
	203	C1: já fiz um A e um M

¹⁴⁶ A educadora pede a massa a uma das crianças.

¹⁴⁷ Fala para uma das crianças que estava a brincar com a massa.

¹⁴⁸ Vai falando com as crianças enquanto, com uma tampa, corta a forma de um círculo.

¹⁴⁹ Uma criança da sala dos 3 anos veio à sala.

¹⁵⁰ A educadora exemplifica como devem escrever o nome na pasta.

¹⁵¹ A educadora vai falando sobre como fazer uma das partes da medalha, e vai procurar um molde.

(21:00)	204	((...))
	205	Ed.: um M / C1 assim ¹⁵² depois vamos colar // temos de pôr a secar
	206	C1: o que é que vamos fazer com o / com ooo
	207	Ed.: ¿C16 queres parar? / temos que pôr a secar /// (2") temos de
	208	arranjar um sítio para pôr isto a secar ((...)) olha / olha / C2 não
	209	estou a perceber o que se passa aí / mesmo ¹⁵³ /dá cá // deixa ficar
	210	que já vou fazer ¹⁵⁴ /// (4") agora vais fazer tu C16 podes começar
	211	aqui a escrever aqui o teu nome / não deixa estar/ com um palito
	212	C1: eu já acabei os dois
	213	Ed.: não precisas carregar muito ¿queres ver? olha /// (3") vês não
	214	é preciso carregar muito / olha está a ver? // faz lá / depois ao secar
	215	fica marcado /// (8") agora com a tampa // para ficar mais
	216	pequenino /// (8") C16 / estás a carregar demais // daqui a pouco
	217	vai furar do outro lado /// (2") não é preciso carregar tanto
	218	C1: eu não carreguei fiz devagarinho
	219	Ed.: vá lá // não carregues muito
	220	C1: ¿posso fazer ((bola))?
	221	Ed.: podes
	222	C1: S. não (()) a carregar
	223	Ed.: ó C4 // ¿ó C20 és tu o responsável?
	224	C16: é
	225	Ed.: anda cá /// (7") vai à sala da C. e pedee o retângulo para pôr
	226	o S ¿o que tens na cara?
	227	C20: ¿onde?
	228	Ed.: aqui
	229	C20: fui eu que / fui eu que bati numa porta
(24:00)	230	Ed.: vai lá
	231	C20: ¿o quê?
	232	C16: [¿S. está bom assim?]
	233	Ed.: [vai à C.] e pede à C. o triângulo para pôr o S / deixa secar
	234	assim [estás a] =
	235	C20: [ok]
	236	Ed.: = carregar muito / estás a estragar
	237	C1: ¿o quê para pôr o S?
	238	Ed.: tu também podes escrever o teu nome
	239	C1: ó S. depois de tirares isto / parece que vai ficar uma babete
	240	Ed.: escreve o teu nome C23 / com cuidado não é preciso carregar
	241	muito senão fica estragado // deixa estar assim C16 já se nota- faz
	242	o O e já se nota que és tu
	243	C23: ó S. já tá /// (4") aa enganei-me

¹⁵² Corrige a letra da criança.

¹⁵³ Fala para as crianças de outra mesa.

¹⁵⁴ Pede a pasta à criança que estava a brincar.

(27:00)	244	Ed.: mostra
	245	((...))
	246	C23: agora é um O
	247	Ed.: já pus C23
	248	((...))
	249	Ed.: C23 agora vais fazer neste agora escreve neste / não é para
	250	fazer mais ¿está bem? / senão estás a secar
	251	Crianças: S. S. S. ¹⁵⁵
	252	C1: ¿olha o que é que eu fiz?
	253	Ed.: ¿não é para fazer / então? ¹⁵⁶
	254	C4: S. ¿posso ir para o sofá?
	255	Ed.: ¿agora nós vamos fazer o quê? podes C4
	256	C1: ei parece um coração
	257	Ed.: ¿vamos fazer o quê? vamos fazer
	258	C1: isso não é um triângulo
	259	Ed.: é do super-herói ¿não é? para pormos super -herói
	260	C16: é do super-homem // isso é a coisa do super-homem
	261	Ed.: exatamente / mas em vez de ser super-homem vai ser super↑
	262	C1: pai
	263	Ed.: ou super-avô ¿não é?
	264	((...)) ¹⁵⁷
	265	Ed.: ¿ó ó C16 / são maneiras de se (()) a trabalhar? ¹⁵⁸ /// (3") ¿a
	266	tua avó não disse que me viu ontem? ¹⁵⁹
	267	C1: ei parece um gato
	268	Ed.: a andar a pé
	269	C1: ¿S. olha o que é que parece? / ¿S.? //¿olha o que é que parece?
	270	/ ¿S. olha o que é que parece? §
	271	Ed.: § não é para mexer /// (2") estás a carregar muito
	272	C23 / deixa estar assim
	273	C16: olha o super-homem
	274	Ed.: estás a estragar / não é para mexeres /// (5") vai buscar ali
	275	uma revista C16 se faz favor
	276	C1: é o supeer K (RISOS) /// (5") S. eu disse assim // supeer K
	277	Ed.: não mexas mais C1 /// (4") esta não já está muito velha ¹⁶⁰
	278	C23: cheira mal
	279	C1: não cheira nada

¹⁵⁵ Algumas crianças chamam pela educadora.

¹⁵⁶ Chama a criança à atenção porque esta estava a escrever o nome nos dois lados da medalha.

¹⁵⁷ As crianças vão brincando enquanto a educadora faz o molde.

¹⁵⁸ A criança estava a cantar e a brincar com a roupa.

¹⁵⁹ A criança acenou que sim.

¹⁶⁰ Refere-se à revista.

(30:00)	280	Ed.: ¿C17 a tua bola é esta? // a tua bolinha que fizeste / ¿qual é?
	281	//¿é esta? ¹⁶¹ /// (3") vais pôr assim no parapeito da janela / a folha
	282	/ primeiro / e depois de pores a folha vais pendurar / a três peças
	283	da medalha / podes pôr uma cadeira para veres bem / vai ¹⁶²
	284	((...))
	285	Ed.: ¿OLHA C9 tu já comeste a maçã? ¹⁶³ / então não podes falar /
	286	come ((...)) ¿o que é que tu queres? ¹⁶⁴ / está bem põe lá a secar
	287	Aux: ¿estás a pôr o nome?
	288	Ed.: eles estão a pôr com um palito / podes pôr nome / dá o palito
	289	à C17 / C23 // ó C17 senta-te direitinha // se calhar amanhã já se
	290	pode pintar F. / ¿não é?
	291	((...))
	292	C1: S. foste tu que fizeste o M
	293	Ed.: agora és tu C1 // vais pôr // põe aqui o teu nome C17 // C1 /
	294	vais pôr e vais pôr a secar / olha /// (2") põe a folha e põe a secar
	295	/// (2") direitinho
	296	((...)) ¹⁶⁵
	297	Ed.: ORA BEM A SEGUIR
	298	C16: ¿posso fazer um desenho?
	299	Ed.: podes / pega C23 / C12 / C19 / C10 e C8 / vai pôr o papel §
	300	C19: § ainda
	301	não acabei o meu desenho S. / ainda não acabei o meu desenho
	302	Ed.: não interessa acabas depois / põe lá a folhinha e depois pões
	303	direitinho /// (2") vão fazer agora podem se sentar
	304	C4: S.
	305	C12: ¿a C19? ¹⁶⁶
	306	C4: S.
	307	Ed.: é da C1
	308	C12: ¿é?
	309	Ed.: é / ela já vem / diz
	310	C4: S.
	311	Ed.: diz C4
(33:00)	312	C15: olha ¹⁶⁷
	313	((...)) ¹⁶⁸
	314	Ed.: C12 / olha C12 / esta aqui furaste / carregaste muito / e esta
	315	também / vamos ter de fazer outro / é devagarinho olha / ¿estás a
	316	ver furado aqui?

¹⁶¹ A criança acena que sim.

¹⁶² A educadora fala para outra criança.

¹⁶³ A criança acena que não.

¹⁶⁴ Uma criança mostra como ficou a pintura.

¹⁶⁵ A educadora e a auxiliar falam sobre quando pintar e a auxiliar da sala dos 4 anos interrompe para pedir uma tesoura.

¹⁶⁶ A criança quer saber a quem pertence o elástico que encontrou em cima da mesa.

¹⁶⁷ A criança mostra um desenho.

¹⁶⁸ Conversa entre a auxiliar e a educadora.

(36:00)	317	C19: S. eu não tenho cadeira §
	318	Ed.: § olha / a C17 furou o dela a escrever
	319	com o palito [vais escrever muito levezinho] =
	320	C16: [eu não tenho cadeira]
	321	Ed.: = aqui o teu nome
	322	C19: [eu não tenho]
	323	Ed.: [vai buscar a tua]
	324	((...)) ¹⁶⁹
	325	C12: S.
	326	Ed.: não se carrega / senão acontece como à C17
	327	C10: S. eu não tenho
	328	C12: não furou // S. não furou
	329	Ed.: ¿ah? / pronto / mas é para fazer com cuidado / espera aí que
	330	já te vou dar outro / vai pôr a secar lá em cima de uma folhinha C17
	331	/ já tem lá folhas suficientes no parapeito da janela / ENCHE UM
	332	BOCADINHO DE ÁGUA C19 / DA TORNEIRA
	333	((...))
	334	C18: já está // S. já está
	335	((...)) ¹⁷⁰
	336	Ed.: pouquinha C19
	337	((...)) ¹⁷¹
	338	Ed.: não se mexe nisto /// (2") podes ir fazer o teu desenhinho ¿está
	339	bem? / vai buscar o teu livro / vai buscar o teu livro ali a cima que
	340	fazes uma ficha ¹⁷²
	341	C13: ¿o que é que eu faço?
	342	Ed.: fazes nada / ficas ali à espera que eu te chame
	343	((...))
	344	Ed.: ó C11 / olha os barulhos que estão a fazer
	345	Aux: aí que silêncio bom
	346	Ed.: os outros meninos não / estão a trabalhar em silêncio
	347	absoluto ¹⁷³ /// (5") faz o favor muito levezinho o teu nome ¿está
	348	bem C10? /// (3") isto parece um creme hidratante /// (3") ¿não
	349	é?
	350	((...))
	351	Ed.: pronto C19 / deixa estar aí
	352	((...))
	353	Ed.: agora / C10 / anda cá pró pé de mim
	354	((...))
(39:00)	355	Aux: olha porque é que a C1→

¹⁶⁹ Conversa entre a auxiliar e a educadora.

¹⁷⁰ Conversa entre a auxiliar e a educadora.

¹⁷¹ As crianças começam a falar todas ao mesmo tempo o que torna difícil a perceção de algumas intervenções.

¹⁷² [Fala para uma criança que terminou o seu trabalho.

¹⁷³ As crianças acalmaram.

356	Ed.: [OLHA]
357	Aux.: [Ó C1] §
358	Ed.: § ¿porque é que eu estou a ouvir tanto barulho ali da
359	mesa azul?
360	Aux.: não / ¿e porque é que a C1 mandou aquilo pelo ar?
361	C1: ° a C13 também °
362	Aux: ¿ah?
363	C1: ° a C13 também °
364	Aux.: ¿a C13 também? / ¿e a C13 manda?
365	Ed.: é simples / hoje está sol não há parque / é teu / podes levar
366	Aux.: vocês não querem ir ao parque / ¿pois não? §
367	C12: § já fiz os dois
368	nomes
369	Crianças: ° (()) °
370	Aux.: não ouvi
371	Crianças: [siiiim]
372	Ed.: [muito bem a F. agora] vai cortar
373	Aux.: bem me parece
374	Ed.: podes pôr ali a secar ali numa folha de papel / ¿está bem? /
375	levas uma coisa de cada vez para não amassares
376	Aux.: C1 e C13 não querem ir ao parque / ¿pois não?
377	Ed.: não
378	Aux: não parece
379	Ed.: C8 / venha cá sim /// (2") C8 /// (2") amassa aqui um
380	bocadinho com as tuas [mãos]
381	C12: [S.] não há espaço
382	Ed.: ¿não há espaço? / põe-se outra folha /// (16") C5
383	C19: ¿o que é que eu faço neste pequeninho?
384	Ed.: o teu nome / vê se consegues / põe só M de C19 já sabemos que
385	é teu /// (2") anda cá meu amor
386	Aux.: C5
387	Ed.: senta ali na mesa d-na cadeira roxa eee amassa // ¿está C8? /
388	mostra / está ótimo assim [isto foi o] =
389	C10: [S.]
390	Ed.: = que eu fiz no fim de semana / bolachas / doce húngaro / °
391	mas ficou bonito / tenho de trazer ° que é para (()) dores nos
392	[braços ¿não é?]
393	C10: [S.]
394	Ed.: C8 anda cá
395	C10: S.
396	Ed.: mostra C10

(42:00)	397	Aux.: C15 esse desenho já está um- um- um desenho à C15 de 3
	398	anos /// (2") repara / no desenho dele / eu elogiei-o / e ele
	399	retrocedeu
	400	Ed.: já está / este está acabado / mostra cá C10 / carrega ali C8 com
	401	força para baixo / bastante força
	402	C15: S. já acabei o desenho do fim de semana
	403	Ed.: ãi meu deus! / ninguém tem cabelo na tua casa
	404	Aux.: ¿são carecas?
	405	C15: esqueci-me
	406	((...)) ¹⁷⁴
(45:00)	407	Ed.: bom dia E. // OLHA DIGAM BOM DIA À E.
	408	Crianças: bom diiiiiia
	409	Ed.: eu já vou levar a pen ¿está bem? / quando chegar lá quero que
	410	me digas bom dia ¿combinado?
	411	((...))
	412	Ed.: pega C5 / espera aí que já vou fazer o outro ((...))
	413	C19: ¿S. a minha outra coisinha desta? / ¿a minha outra coisinha
	414	destas S.? // ¿a minha outra coisinha destas S.?
	415	Aux: OLHA MEUS AMIGOS NÃO há parque para ninguém
	416	Crianças: óóó
	417	Aux.: ó óóó ó digo eu / [vocês não querem saber]
	418	Ed.: [C19 anda cá] anda para aqui
	419	Aux.: ¿não é C11?
	420	Ed.: sem carregar C8 / diz C15
	421	C15: ° (()) °
	422	Ed.: não / pegas na caneta e fazes atrás
	423	C15: ° (()) °
	424	Ed.: não interessa / então fazes por trás ¹⁷⁵ ((...)) CONTINUAM É /
	425	são mesas piores
	426	Aux.: DEIXA LÁ / AS MESAS AZUIS / NÃO VÃO AO PARQUE / A
	427	SEMANA PASSADA NÃO FORAM O C16 NEM O C15 / hoje não vão
	428	as mesas azuis / e não sei porque é que o C23 está na mesa azul se
	429	a sua mesa é a verde
	430	C23: ° porque o C22 está lá °
	431	Aux.: ¿e não tens mais espaço?
	432	C23: ° está ocupada °
	433	Aux.: vais logo para a mesa para te portares pior
	434	Ed.: anda cá C5 / [anda cá C8] =
	435	Aux.: [então sai daí]
	436	Ed.: = que eu escrevo / [Al meu deus] =

¹⁷⁴ Uma crianças da sala dos 3 anos vem à sala dizer q ue a educadora dela pediu para esta ir à sala dela. A educadora insiste com a criança para que ela primeiro cumprimente as pessoas dizendo bom dia. Ela vai repetindo "bom dia" mas sem sucesso.

¹⁷⁵ [A criança estava a dizer que não tinha espaço para escrever o nome.

(48:00)	437	C23: [° (()) °]
	438	Ed.: =[está está bom]
	439	Aux.: [¿e quem é que manda?] e o C16 sai dessa mesa e vai para a
	440	mesa roxa
	441	Ed.: espera aí C8 pega aqui / pega aqui
	442	C22: S.
	443	Ed.: NÃO / vieste há bocadinho da casa de banho / não vais mais
	444	((...)) ¹⁷⁶
	445	C19: ¿S. posso [continuar o meu desenho?]
	446	Ed.: [olha / C5 / tens] de fazer muito levezinho ¿está
	447	bem? / já te dou [mais]
	448	C19: [posso?]
	449	Ed.: Ca agora continua o A / podes C19
	450	C10: S. não tenho lugar
	451	Ed.: ¿não tens lugar? // ¿e não tens lugar na tua mesa?
	452	((...))
	453	Ed.: ¿iC8!? / ¿io que estás a fazer C8!? eu disse para tu / eu não te
	454	disse para tu fazeres nada / está quietinho ¹⁷⁷ /// (9") pronto vou
	455	com a E. / vai pôr a secar C5 ¹⁷⁸
	456	Aux.: Ó C13 / QUE TU ASSIM NÃO VAIS AO PARQUE C13

¹⁷⁶ A criança da sala dos 3 anos volta a pedir a pen.

¹⁷⁷ A criança estava a escrever nos dois lados da medalha.

¹⁷⁸ A educadora teve de sair da sala para entregar uma pen a outra educadora.

ANEXO I

FICHA DE GRAVAÇÃO E TRANSCRIÇÃO 5

Transcrição da Gravação 5		
(de acordo com as normas apresentadas no Anexo D)		
Data: 23 de março de 2015	Hora: 10:05 – 10:55	Duração: 50m37s
Lugar: Sala dos 5 anos, Centro de Solidariedade Irmãs Missionárias do Espírito Santo, Braga		
Participantes: <u>Educadora responsável pela sala dos 5 anos</u> (Sexo: Feminino; Idade: 30-39anos) <u>Auxiliar de Ação Educativa</u> (Sexo: Feminino; Idade: 20-29anos) <u>22 Crianças</u> (11 meninas e 11 meninos)		
Características da aula: Atividade Grande Grupo		
Situação do Investigador: Observador, Presente		
Obs: A educadora encontra-se sentada ao centro com as crianças sentadas à sua volta formando um semicírculo. Esta juntamente com uma criança faz a chamada e conta uma história sobre o pintor Leonardo Da Vinci. A meio da leitura, entram duas crianças (antigas alunas do colégio). A educadora fala um pouco com elas e estas ficam a ouvir um pouco a história sobre o pintor.		
H:M:S	Nº	Transcrição
(00:00)	001	Ed.: olha C16 vai-te sentar na tua mesa /// (4") anda-te sentar aqui
	002	no chão // C16 anda-te sentar aqui /// (2") e tu C5 se aí não havia
	003	espaço não tinhas de ir para aí sabendo que não ias caber // ¿não
	004	achas? A chamada não se consegue fazer com barulho / se estão a
	005	fazer barulho não vão fazer a chamada / vamos ficar sentados toda
	006	a manhã /// (4") C1 podes continuar /// (5") C12 já marcou
	007	C1: agora é a C19
	008	Ed.: C19 vamos / ¿a seguir à C19 quem é? /// (5") ¿quem é a seguir
	009	à C19? // é o C22 / ¿está não está? ¿a seguir ao C22? /// (5") C10
	010	vamos (()) ¿a seguir à C10? §
	011	C4: § ¿posso fazer chichi?
	012	Ed.: faz o chichi todo porque não vais mais C4 / ¿a seguir à C10
	013	quem é?
	014	C1: ° não sei °
	015	Ed.: C8 / pois não já estou a ver que não sabes C8 // ¿a seguir ao
	016	C8? C5 / amanhã tens de saber fazer a chamada sozinha /// (9")
	017	¿a seguir à C5 quem é?
	018	C1: ° C4 °

(03:00)	019	Ed.: não / C11 /// (24") ¿C11 o que é que estás a fazer? estás a
	020	marcar no lugar do C22 ¿onde é que está o teu nome? /// (19") C7
	021	Aux.: ¡bom dia!
	022	Crianças: bom diiiiia
	023	C21: F. anda aqui §
	024	Aux.: § então C21 ¿estás bom? ¹⁷⁹ graças a deus
	025	((...))
	026	Ed.: C20 pega direitinho no marcador /// (9") C2 / a C1 está a fazer
	027	a chamada mas não sabe a ordem ¹⁸⁰ /// (3") a C2 está a comer a
	028	fruta / C24
	029	((...))
	030	Ed.: ¿a seguir à C14?
	031	C1: ¿à C14?
	032	Ed.: sim / só estava à tua espera /// (2") a seguir à C14 ¿quem é?
	033	/// (6") C14 alguém marcou no teu sitio /// (2") deixa ver /// (3")
	034	C1 tinhas que marcar aqui / C21 // quem é que- aqui C21 // ¿quem
	035	é que marcou no sitio do C21? tem aqui presença e ele faltou toda
	036	a semana↑ marca aí C14 /// (2") ora deixa-me ver / ¿posso C1?
	037	C21: eu não vim
	038	C1: mas no dia do pai / o C21 veio
	039	Ed.: veio só pro- pra→ pra hora da- C21 tens de fazer a tua prenda
	040	do dia do pai // agora não dá tempo para fazer hoje / ¿está bem
(06:00)	041	C21? ¿a seguir quem é ao C21? /// (4") C6 /// (3") Ó C16 sai da
	042	beira do C11 vai-te sentar ali à beira da C4 vai / ou do C8 /// (6")
	043	podes marcar aqui (()) a seguir à C6 quem é C1? // C15 /// (19")
	044	¿a seguir ao C15 quem é? /// (3") C4↑ /// (7") ¿a seguir à C4? ///
	045	(5") C18 // ¿está cá a C18 C1? ¹⁸¹ / então marca falta ((...)) ¹⁸²
	046	C?: ° S. eu sei fazer (()) batatas fritas °
	047	Ed.: ¿sabes? depois vais-me ensinar // a seguir a C2 /// (15") a
	048	seguir é a C13
	049	C1: C6
	050	C6: já fui
(09:00)	051	Ed.: ¿outra vez? ¿e a seguir à C13? /// (4") tens de marcar à frente
	052	(()) ¹⁸³ ((...)) OLHA REPAREM NO BARULHO QUE ESTÃO A FAZER
	053	/ ;C6! ENQUANTO A C1- OLHA sai daí se faz favor /// (3") sai daí e
	054	vai para ali /// (3") C9 anda /// (5") senta-te no tapete /// (20")
	055	AGORA // EU VOU QUERER // QUE FAÇAM SILÊNCIO ABSOLUTO
	056	C16: S. (()) a cabeça

¹⁷⁹ A criança acena que sim.

¹⁸⁰ Fala com a auxiliar.

¹⁸¹ A criança acena que não.

¹⁸² Fala com a auxiliar

¹⁸³ Algumas crianças vão falando entre elas criando barulho na sala.

(12:00)	057	Ed.: eu já te vou dar // depois C16 AGORA eu vou começar a
	058	trabalhar ¹⁸⁴ // 1 // 2 // 3 // boca / fechada↑
	059	C7: vez
	060	Ed.: boca fechada
	061	C7: de vez
	062	Ed.: de vez 1 // 2 // 3 / eu tenho aqui uma história
	063	C22: é do pintor
	064	Ed.: exatamente uma história de um pintor / este pintor / vocês
	065	ainda não falaram aqui ainda não o conhecemos / vamos conhecer
	066	¿como é que vamos conhecer? primeiro vou contar a história /
	067	vamos ouvir o que é que diz sobre este pintor / e depois vamos
	068	conhecer o pintor E O QUADRO desse pintor / depois / baixa os
	069	braços // DEPOIS / vamos começar a pintar ¿ está [bem?]
	070	C21: [eu] quero ver
	071	Ed.: exatamente como [fizemos]
	072	C22: [é o Leonardo Da] Vinci↑
	073	Ed.: EXATAMENTE como QUANDO fizemos com os outros pintores
	074	¿NÃO É? // ¿que pintores temos ali?
	075	C22: o Van Gogh
	076	Ed.: Van Gogh
	077	Crianças: o PICASSO
	078	C22: e o Monet
	079	Ed.: e o Monet / Paul Monet / não é nenhum dos três / vai ser um
	080	outro↑ pintor vamos conhecer um pintor novo // e diz assim /
	081	Violeta e Indigo descobrem / Leonardo Da Vinci ((...)) ¹⁸⁵ olha este
	082	quadro / quando vocês olham / ¿o que é que vocês veem? dedo no
	083	ar
	084	Crianças: o Jesus ¹⁸⁶
	085	Ed.: ¿EU disse o quê? dedo no ar /// (4") diz C20
	086	C20: ° o Jesus °
	087	Ed.: ¿onde é que achas que ele está?
	088	C20: no meio
	089	Ed.: ¿aqui? ¹⁸⁷ sim // diz C19 /// (3") ¿estavas a dizer que vias o
	090	quê no quadro?
	091	C19: ° uma mesa °
	092	Ed.: uma mesa // diz C22
	093	C22: os amigos de Jesus e paredes.
	094	Ed.: amigos de Jesus e paredes / ¿mais?
	095	((...))
	096	C22: ó S. o C20 ri- riu-se [quando eu disse]

¹⁸⁴ A criança foi à beira da educadora fazendo sinal de que queria ir à casa de banho.

¹⁸⁵ A educadora começa a contar a história sobre o pintor.

¹⁸⁶ Algumas crianças vão dando esta resposta.

¹⁸⁷ Aponta no quadro.

097	Ed.:	[QUANDO vocês olham] para o quadro, o
098		que é que vocês acham→ ¿o que é que vos parece que eles estão a
099		fazer?
100	Crianças:	a conversaaaaar / a jantaar
101	Ed.:	¿a conversar?
102	Crianças:	jantaaaaar
103	Ed.:	¿conversar ou jantar?
104	Crianças:	[jantaaaaar]
105	C22:	[as duas coisas]
106	Ed.:	as duas coisas / diz C13
107	C13:	estão a comer
108	Ed.:	a comer / ¿porque é que Jesus está a comer rodeado de
109		amigos?
110	C22:	porquee / porque ele é amigo de toda a gente
111	C20:	ele já morreu
112	C22:	mas isto é na (())
113	C21:	mas ele nunca morre
114	C20:	mas já morreu
115	C22:	toda a gente morre
116	C21:	pois é / pois é
117	C9:	e depois voltas a nascer outro
118		((...)) ¹⁸⁸
119	Ed.:	OLHA / sim toda a gente / um dia / morre / toda a gente
120		((...)) ¹⁸⁹
121	Ed.:	OLHA ASSIM não conseguimos ouvir ¿pois não C12? §
122	C9:	§ e nasces
123		bebé
124	Ed.:	¿puseste o dedo no ar C9?
125	C22:	toda a gente [morre]
126	Ed.:	[¿MAIS?] ¿C3? ¿quando olham para o quadro o
127		que é que vêm mais? ¿diz C14?
128	C14:	° comida °
129	Ed.:	comida / o que é que vos parece então que o quadro→
130	C9:	parece que tem ali uma televisão
131	Ed.:	¿o que é que vos parece então quando olham para o quadro?
132	C9:	uma televisão
133	Ed.:	onde é que tu vês uma televisão se naquele tempo não havia
134		televisão / diz lá onde é que te parece uma televisão
135	C9:	aqui
136	Ed.:	não
137	C22:	é uma cadeira

¹⁸⁸ Algumas crianças começam uma pequena discussão.

¹⁸⁹ As crianças retomam a discussão, mas como falam todas ao mesmo tempo não é perceptível o que estas dizem.

(15:00)	138	C1: pois é
	139	Ed.: ENTÃO / VOCÊS ACHAM QUE / VOCÊS ACHAM / que este
	140	quadro parece ter Jesus / parece-vos que é Jesus→ // a jantar com↑
	141	Crianças: os amiiiiigos
	142	Ed.: ou a conversar / ¿não é?
	143	C22: a- as duas coi[sas]
	144	C1: [as] duas coisas §
	145	Ed.: § as duas coisas // numa sala
	146	// ¿é isso? ¿sim? / ¿e mais? ¿o que é que vos parece mais?
	147	C22: paredes
	148	Ed.: também tem paredes / claro / também tem paredes
	149	C22: ó S. o C20
	150	Ed.: ¿o que é que vos parece mais?
	151	((...)) ¹⁹⁰
	152	Ed.: NÃO OLHA ASSIM // olha C3 vou te mandar sentar na mesa //
	153	a ti e à C6 /// (4") eu quero ouvir um de cada vez / diz C22
	154	C22: o C20 riu-se de eu ter dito paredes
	155	Ed.: ¡sim! tem paredes claro / então se é uma sala / tem as paredes
	156	e tem a mesa↑
	157	C22: mas ele riu-se disso =
	158	Ed.: ¡oh!
	159	C22: = o C20
	160	Ed.: diz C21 diz tu / ¿querem dizer mais alguma coisa?
	161	C8: eu quero §
	162	Ed.: § C9↑
	163	C8: ali em cima / têm umas coisinhas e têm / que têm coisinhas no
	164	meio =
	165	C22: são gra- grades
	166	C8: e têm→
	167	Ed.: o que é que te [parece] =
	168	C5: [S.] =
	169	Ed.: = ¿que isso é?
	170	C5: = olha a C1 ((está descalça))
	171	C13: ¡escadas!
	172	Ed.: mais alguém quer dizer / diz C5 ¿queres dizer alguma coisa? /
	173	C9 come a fruta ((...)) ¹⁹¹ diz C15 ¿mais alguma coisa?
	174	C15: hum as escadas↑
	175	Ed.: ¿parece-te ter escadas? diz C22
	176	C22: a- a- aquele teto / são grades §
	177	C12: § [S.]
	178	Ed.: parecem grades / diz C12 / [¿mais alguma coisa?]

¹⁹⁰ As crianças começam a falar ao mesmo tempo.

¹⁹¹ As crianças vão falando entre si.

(18:00)	179	C12: [a C1 está descalça]
	180	Ed.: eu não estou preocupada com isso agora / agora estou a olhar
	181	para o trabalho / diz C20
	182	C20: ° tem janelas °
	183	Ed.: sim tem janelas o quadro // então pronto eu vou pousar aqui
	184	o quadro / se vocês tivessem que dar um nome ao quadro / qual é
	185	¿que nome é que davam? [todos os quadros] =
	186	C22: [a mesa de jantar]
	187	Ed.: = todos os quadros têm um nome não têm?
	188	Crianças: siim
	189	Ed.: têm / [daqueles quadros] =
	190	C22: [a mesa de jantar]
	191	Ed.: = todos tinham um nome
	192	Crianças: a mesa de jantar ¹⁹²
	193	Ed.: ¿que nome davas C8? ¿que nome davas a este quadro?
	194	C15: ¿a mesa do jantar?
	195	Ed.: ¿tu és c8? / ¿tens o dedo no ar? // diz C22 ¿que nome davas
	196	ao quadro?
	197	C22: a mesa de jantar
	198	Ed.: diz C20 ¿e tu?
	199	C20: ° (()) °
	200	Ed.: diz C19
	201	C19: ° Jesus a jantar com os amigos °
	202	Ed.: Jesus a jantar com os amigos / era o título e tu // ¿C15↑ que
	203	nome davas a este quadro? /// (8") puseste o dedo no ar / ¿tinhas
	204	pensado em alguma coisa ou não? /// (4") diz C22- C23
	205	C23: ° ((jesus a jantar)) °
	206	Ed.: C13
	207	C13: o dia do jantar
	208	Ed.: dia do jantar / tu C7 que nome davas §
	209	C7: § jantar e amigos
	210	Ed.: jantar e amigos / pronto agora vamos pôr aqui / e vamos
	211	continuar a ouvir o resto da história do Indigo e da Violeta e vamos
	212	ver o que eles dizem sobre este quadro porque este quadro ¿quem
	213	o pintou quem foi?
	214	C5: pintor
	215	Ed.: ¿como é que se chama?
	216	C22: Leonardo Da Vinci
	217	Ed.: Leonardo Da Vinci / vamos ver o que eles dizem então /// (2")
	218	quando ele sem se aperceber dese-de-desenhava um esboço / quer
	219	dizer um desenho parecido com o quadro famoso // lá iam- lá iam

¹⁹² Algumas crianças vão dando esta resposta.

(21:00)	220	eles para a vida de um artista / naquele dia foram parar a Milão /
	221	¿sabem onde é Milão?
	222	Crianças: nããã
	223	Ed.: é em Itália // AO REFEITÓRIO DOS PADRES / de Maria della
	224	Gra- grazie / onde Leonardo Da Vinci / com 49 anos dava os
	225	últimos retoques / quer dizer as últimas pinceladas / no painel
	226	onde retratava a última refeição de Jesus com os seus discípulos //
	227	vocês tinham razão / é Jesus / e são os seus amigos / a este quadro
	228	ele chamou /a última ceia / ¿sabem o que é ceia?
	229	C22: eu sei / é o últi- é o último dia
	230	Ed.: ceia é uma refeição / como há uma que é o jantar há a ceia que
	231	faz-se [normalmente depois do jantar]
	232	C22: [é como a ceia de Natal]
	233	Ed.: exatamente é como a ceia de Natal / A ÚLTIMA CEIA C10 anda-
	234	te sentar ao pé do C22 / ¿vais parar com os pés C24?
	235	C22: ¿tens de trocar de lugar!
	236	Ed.: a última ceia ficou conhecida / pelo mundo inteiro ((...)) ¹⁹³
	237	olhem aqui o quadro / lá ao fundo §
	238	C22: § é como o ((karaté)) italiano da
	239	disney kids
	240	Ed.: ó [C22 não é disso que estamos a falar / presta atenção ao que
	241	eu digo]
	242	C1: [é mesmo igual // é mesmo igual] àquele
	243	Ed.: É IGUAL ÀQUELE / É / É O MESMO / é a mesma pintura porque
	244	já é um quadro já muito antigo / ele desenhou isto // em 1500 /
	245	1500 imaginem nós estamos em 2015 / imaginem já foi há mais de
(24:00)	246	600 anos / é muito tempo // muito muito tempo ((...)) ¹⁹⁴
	247	C22: Ai // a C4 puxou-me o cabelo
	248	C4: puxei nada
	249	Ed.: uma das suas brincadeiras favoritas era observar pássaros //
	250	põe as pernas à chinês ((...)) Leonardo era mesmo muito
	251	inteligente // olhem ele ali em bebé a olhar pa- para os pássaros
	252	((...)) ¹⁹⁵
	253	Ed.: ¿OLHA VOCÊS QUEREM que eu feche o livro? / eu não conto
	254	mais a história e vamos ficar aqui // ¿vais continuar a fazer isso?
	255	C22: S. ele é como um pássaro amigo do Calimero
	256	Crianças: Calimero? ¹⁹⁶
	257	Ed.: VIOLETA sabias que ((...)) ¹⁹⁷

¹⁹³ A educadora continua a contar a história.

¹⁹⁴ A educadora continua a contar a história.

¹⁹⁵ As crianças reagem à imagem que a educadora mostra.

¹⁹⁶ Algumas crianças parecem desconhecer Calimero.

¹⁹⁷ Enquanto a educadora continua a contar a história, duas antigas alunas deste colégio entram na sala. A educadora conversou com elas.

(27:00)	258	C22: ó S.
	259	Ed.: ESPERA ainda não acabei / A ÚLTIMA CEIA ((...))
	260	C22: ó S. a B. puxou-me o cabelo com muita força
	261	Ed.: AI AI ((...)) vai te sentar na mesa C16 se faz favor ((...)) vai te
	262	sentar ali ao pé do C9 ((...)) este também foi um quadro // que se
	263	chama a virgem dos rochedos / que ele também pintou / [é um
	264	bocadinho escuro]
	265	C22: [é a
	266	Monalisa]
	267	Ed.: não não é a Monalisa / é um bocadinho escuro / não se vê
(30:00)	268	muito bem
	269	C22: a Monalisa é uma senhora que eu conheço / que também é //
	270	que também andou (())
	271	Ed.: senta C22 / agora não vamos pintar / quando regressou a
	272	Florença ((...)) ¹⁹⁸ OLHA senta-te direitinho
	273	C1: S. eu não vi-o ¹⁹⁹
	274	Ed.: eu vi que não estavas com atenção
	275	C21: eu também não vi
	276	Ed.: NÓS VAMOS / por último / vamos pintar este quadro / que é
	277	um quadro muito muito famoso / ¿como se chama este quadro?
	278	Crianças: Monalisa
	279	Ed.: Monalisa // ou Gioconda
	280	((...)) ²⁰⁰
	281	Ed.: ENTÃO // shhh // olha / então eu agora vou fazer umas
	282	perguntas / vou ver quem é que esteve com atenção e sabe
	283	responder // shhh / ¿a mãe do Leonardo Da Vinci era o quê? uma
	284	padeira / uma camponesa ou uma vendedora de pipocas
	285	C12: cam→
	286	C15: eu sei
	287	Ed.: só responde quem tem o dedo no ar / diz C12
	288	C12: camponesa
	289	Ed.: camponesa // o Leonardo tinha o sonho de ser / tinha o sonho
	290	de↑ // ser bailarino / de voar ¿ou de experimentar acampar? diz
	291	C3↑ ¿qual era o sonho que ele tinha?
	292	C3: ° acampar °
	293	Ed.: não / não estiveste com atenção / diz C11
	294	C11: voar
	295	Ed.: voar / era o sonho que ele tinha era de voar /// (3") dizem
	296	que o Q.I / é o que serve para medir a inteligência de uma pessoa
	297	// a inteligência do Leonardo ERA↑ / 20 muito baixa / 100 mais

¹⁹⁸ Uma criança de 4 anos entra na sala para pedir um agrafador à educadora.

¹⁹⁹ A educadora tinha mostrado uma imagem do livro.

²⁰⁰ As crianças começam a falar ao mesmo tempo.

(33:00)	298	normal // mais normal / era o mais normal / ou 180 acima dos
	299	génios / ¿quem é sabe? diz C19 / SÓ quem tem o dedo no ar / diz
	300	lá
	301	C19: acima [dos génios]
	302	Ed.: [acima dos] génios ¿não era? // Monalisa que foi o
	303	quadro que Leonardo pintou também tem um outro nome↑ / ¿qual
	304	é o nome? vais responder depois de fazer a pergunta / um careca
	305	/ Gioconda ou uma mulher muito magra / diz tu C5 /// (5") ¿como
	306	é que se chamava também este este quadro↑ a Monalisa? ¿era um
	307	careca / Gioconda ou uma mulher muito magra?
	308	C5: ° uma mulher muito magra °
	309	Ed.: não
	310	C15: eu sei
	311	Ed.: diz 15 /// (6") ¿pões o dedo no ar e não sabes a resposta?
	312	C20: eu sei
	313	Ed.: diz C20
	314	C20: Gioconda
	315	Ed.: Gioconda / também se chamava Gioconda // ¿OLHA A SUA
	316	OBRA A ÚLTIMA CEIA fala de quê? a última refeição de Francisco I
	317	com os seus artistas preferidos / A ÚLTIMA REFEIÇÃO DE
	318	LEONARDO com os amigos de Florença / a última refeição de Jesus
	319	com os seus discípulos ¿do que é que fala? este quadro / a última
	320	ceia / ¿do que é que fala? ¿quem sabe?
	321	C13: eu sei
	322	Ed.: diz lá C13
	323	C13: Jesus
	324	Ed.: a última refeição de Jesus com os seus discípulos / ¡muito bem!
	325	((...)) ²⁰¹
	326	Ed.: OLHA OLHEM o que é que diz aqui / quando desenhas uma
	327	pessoa / deves começar sempre pela cabeça / ajuda-te a fazer as
	328	proporções corretas / quer dizer a ter o tamanho↑
	329	Crianças: ceer[to]
	330	Ed.: [certo] / ¿agora como é que vamos fazer? vamos fazer as tintas
	331	para vocês conseguirem imitar aquele quadro / por isso eu vou pôr
	332	aqui o quadro [vocês vão] =
	333	C1: [¿e o outro?]
	334	Ed.: = olhar muito bem para as cores que tem para nós
	335	conseguirmos fazer as cores iguais §
	336	C1: § ¿e o outro S.?
	337	Ed.: ¿qual outro?
	338	C1: aquele

²⁰¹ A criança de 4 aos volta a interromper e as crianças voltam a falar entre si.

(36:00)	339	C22: [isso não é um quadro]
	340	Ed.: [esse não é um quadro] / ¿é o quê?
	341	C22: é a fotografia
	342	Ed.: ¿de quem?
	343	C1: do pintor
	344	C22: do Leonardo
	345	Ed.: Leonardo Da Vinci
	346	((...))
	347	C22: ó S. o C21 diz que é feio
	348	((...)) ²⁰²
	349	Ed.: OLHA / VOU FAZER AS TINTAS // vou fazer as tintas /// (3")
	350	¿OLHA digam-me lá que cores tem aí?
	351	((...)) ²⁰³
	352	Ed.: OLHA NÃO VÃO FALAR todos ao mesmo tempo // diz lá C21
	353	¿que cores é que tu vês aí no quadro?
	354	C21: azul clarinho e vermelho
	355	C22: não é vermelho é castanho
	356	Ed.: C21 diz lá que cores vês ali
	357	C21: azul clarinho e vermelho
	358	C9: não é vermelho é castanho
	359	Ed.: AZUL / SIM TEM RAZÃO azul clarinho e vermelho
	360	C22: É CASTANHO S.
	361	Ed.: não é azul clarinho e vermelho // [MAIS C21]
	362	C22: [parece castanho]
	363	Ed.: MAIS / AGORA TU C7 vai lá ver que cores vês §
	364	C7: § ° branco °
	365	Ed.: branco ¿onde é que está o branco?
	366	C7: aqui
	367	Ed.: o branco↑
	368	C1: e branco também na toalha
	369	Ed.: vamos pôr branco
	370	Ed.: [vamos pôr branco então]
	371	C15: [não é toalha] / é toalha de mesa
	372	Ed.: [branco]
	373	C22: [e também] na cadeira
	374	Ed.: ¿mais?
	375	C1: azul
	376	Ed.: vais ficar à espera para poder falar
	377	((...)) ²⁰⁴
	378	Aux.: C8 / vais escrever aqui / anda / C8

²⁰² As crianças aproveitam para falarem.

²⁰³ As crianças gritam, ao mesmo tempo, as cores que vêm no quadro, gerando confusão.

²⁰⁴ As crianças começam a falar todas ao mesmo tempo.

	379	((...))
	380	Ed.: ¿OLHA vocês estão sentados? eu não (())
	381	Aux.: olha que dois
	382	Ed.: OLHA agora vou perguntar / ¿a quem? vai ser ali ao C11 ¿que
	383	cores vês C11? /// (2") vai lá ver de perto e diz-me /// (13") ¿QUE
	384	CORES VÊS C11?
	385	C11: verde
	386	Ed.: ¿verde-escuro ou claro? ¿onde é que está o verde? // mostra
	387	// ¿parece-vos verde? ¿é um verde esquisito não é?
	388	Aux.: é um verde água
	389	Ed.: tem amarelo // tem cor de pele // tem castanho ((...)) ²⁰⁵ OLHA
	390	EU VOU CHAMAR / PARA PINTAR A ÚLTIMA CEIA quem é que
	391	esteve sempre a portar-se bem enquanto eu li a história // e quem
	392	esteve sempre com atenção / ¿queres vir tu C7? anda
(39:00)	393	((...))
	394	Aux.: OLHA SALA VERDE // SALA VERDE /// (3") ¿sabiam que eu
	395	adotei um cão? /// (6") é grande /e chama-se Duque
	396	Crianças: Duque
	397	Aux.: eu vou mostrar uma foto // ¿querem ver?
	398	Crianças: siiim
	399	Aux.: só se estiverem caladinhos /// (6") vou vos mostrar o cão
	401	que eu adotei // e a M. é a madrinha /// (3") pronto o C21 não vai
	402	ver / nem vocês se não se portarem direitos /// (3") o meu cão
	403	chama-se Duque // vou mostrar aqui para vocês verem
	404	Crianças: ieee
(42:00)	405	((...)) ²⁰⁶
	406	Aux: OLHA / ASSIM NÃO VOS MOSTRO MAIS NAda / pronto
	407	((...)) ²⁰⁷
	408	Aux.: ¿quem não trouxe o trabalho de casa?
	409	C22: eu trouxe
(45:00)	410	((...)) ²⁰⁸
(48:00)	411	Aux.: OLHA VOU DIZER UMA COISA / já começou a primavera / se
	412	se portarem bem / se continuarem com este barulho não / mas se
	413	se portarem bem vamos ao parque /// (2") por isso continuem
	414	assim que não vamos a lado nenhum
	415	Ed.: eles estiveram muito tempo a ouvir a história / muito tempo
	416	a marcar presença / foi por isso que demorou / agora §
	417	C22: § eu não marquei
	418	Ed.: agora como nós vamos começar ((...)) ²⁰⁹

²⁰⁵ A educadora prepara as tintas.

²⁰⁶ As crianças vêm a foto no telemóvel e vão comentando.

²⁰⁷ As crianças acalmam mas voltam a fazer barulho.

²⁰⁸ Outras crianças também vão dizendo que trouxeram o TPC.

²⁰⁹ A educadora vai falando com a auxiliar

419	C22: ó S. não marquei
420	C19: marcaste sim
421	C22: eu não marquei duas vezes /// (4") ¿ó S. posso marcar a
422	presença? /// (4") S. eu [tenho de marcar a presença]
423	Aux.: [NÃO FAÇAS ISSO C15] NÃO SE FAZ ISSO
424	AOS OLHOS
425	C22: S. eu tenho de marcar a presença // eu não marquei
426	Ed.: ¿olha consegues ver bem daí C7? ²¹⁰ ¿consegues? OLHA os
427	outros meninos que ainda não marcaram a presença / os outros
428	meninos à exceção da C7 / onde é que está→ da C6 que não pode
429	ir nem para a cozinha nem para o quarto nem para nenhuma área
430	que partiu a cama e do C20 que partiu a mota e nem disse nada ///
431	(11") os outros meninos podem sentar-se nas mesas e fazer um
432	jogo ou ler um livro
433	Aux.: OLHA MAS OLHEM BEM onde está o vosso jogo / olhem bem
434	para colocar no sitio / os jogos são para colocar no sitio / C22
435	ESPERA PELA TUA VEZ

²¹⁰ Fala para a criança que está a pintar o quadro.

ANEXO J

FICHA DE GRAVAÇÃO E TRANSCRIÇÃO 6

<p align="center">Transcrição da Gravação 6 (de acordo com as normas apresentadas no Anexo D)</p>		
Data: 23 de março de 2015	Hora: 11:20 – 11:41	Duração: 21m02s
Lugar: Sala dos 5 anos, Centro de Solidariedade Irmãs Missionárias do Espírito Santo, Braga		
Participantes: <u>Auxiliar de Ação Educativa</u> (Sexo: Feminino; Idade: 20-29anos) <u>23 Crianças</u> (12 meninas e 11 meninos)		
Características da aula: Atividade Grande Grupo		
Situação do Investigador: Observador, Presente		
Obs: A educadora teve de se ausentar devido a uma consulta, ficando apenas a auxiliar. Esta encontra-se sentada ao centro com as crianças sentadas à sua volta formando um semicírculo e começaram a falar sobre o fim de semana.		
H:M:S	Nº	Transcrição
(00:00)	001	Aux.: Vou vos falar sobre o meu fim de semana //¿já acabaste
	002	C7? ²¹¹ podes vir // está espetacular / anda ((...)) EU→ VOU falar
	003	primeiro e depois vou mandar os meninos falarem / anda para
	004	aqui C7 /para a minha beira // vou vos dizer o que é que eu fiz no
	005	fim de semana // no sábado /// (3") fui passear o meu cão /// (4")
	006	e dei-lhe um nome // Duque // ¿é giro o nome Duque?
	007	Crianças: siiim
	008	C?: porque é [que]
	009	Aux.: [NO] DOMINGO↑ // ¿ah? // depois à noite fui trabalhar
	010	/ eu trabalho no braga- no bragaparque / ¿sabem onde é o
	011	bragaparque?
	012	Crianças: siiim
	013	C8: ¿eu já fui lá!
	014	C19: ¿eu também fui!
	015	C5: eu vi a F.
	016	Aux.: eu já vos vou deixar falar // como vem aí a J. ²¹² eu arranjei
	017	outro trabalho no Bragaparque para quando me for embora daqui
	018	/ trabalhar no Bragaparque / a C5 já me viu lá ¿não já C5?
	019	C10: eu também
	020	Aux.: e a C10 também que é uma loja de roupa
	021	C19: eu já vi a F. (())
	022	C21: eu já fui ao bragaparque almoçar
	023	C13: (())
	024	Aux.: a tua mãe trabalha lá que eu já vi lá a tua mãe / ¿não é? //
	025	pronto /// (3") no domingo / como estava de folga // fui passear
	026	o meu cão outra vez / depois fui arranjar as unhas / ¿estão bonitas?
	027	Crianças: siiim

²¹¹ A criança acena que sim. Esta estava a fazer uma pintura em que retrata o quadro da última ceia.

²¹² Auxiliar de ação educativa da sala dos 5 anos que neste período estava de licença de maternidade.

(03:00)	028	C13: eu também pinte as unhas F.
	029	Aux.: pronto / agora eu quero saber / o que é que vocês fizeram
	030	no vosso fim-de-semana
	031	C21: (())
	032	Aux.: eu vou falar // eu vou mandar dizer /// (3") C13 o que é que
	033	tu fizeste no teu fim-de-semana / ¿diz-me lá?
	034	C13: no domingo fiquei em casa / a brincar // e a fazer os meus
	035	trabalhos de casa / e no sábado //eu fiquei a brincar // e a fazer
	036	as minhas encomendas / porque eu tenho encomendas de
	037	trabalhos
	038	Aux.: ¡uau! // ¡muito bem! ¿quais são os trabalhos? // ¿e quais são
	039	os trabalhos?
	040	C13: foi- foi exercícios
	041	Aux.: ¿foi exercícios? muito bem / e tu C9 / diz-me lá ¿o que é que
	042	fizeste no fim-de-semana?
	043	C9: ° eu /// (5") fui / passear outra fiquei em casa a fazer os
	044	trabalhos e /// (5") fui à cidade °
	045	Aux.: ¿foste à cidade? // muito bem // [por acaso esteve bom
	046	tempo] //
	047	C?: [(())]
	048	Aux.: POR ACASO tivemos bom tempo / tivemos bom tempo para
	049	ir passear pa-para a cidade não foi?
	050	C21: depois da Páscoa vou (())
	051	Aux.: C4 ¿e tu o que é que fizeste no fim-de-semana?
	052	C4: fui para a minha avó // no domingo / e no sábado fiz os
	053	trabalhos de casa e depois fui para a minha outra avó // e depois
	054	fui pa- fui para a casa da família da minha mãe
	055	Aux.: ¡fixe! ¡foi sempre a passear! / ¿foi? muito bem / ¿e tu C15? /
	056	eu vou dar a vez a todos de falar // para dizerem o que quiserem
	057	C15: no domingo e-eu fiquei todo o dia na minha cama a brincar /
	058	no- no outro sábado / foi hum foi acabar de dizer /fazer os
	059	trabalhos de casa//
	060	Aux.: ¡muito bem!
	061	C15: eu tive tempo
	062	Aux.: claro / tiveste tempo para tudo / ¿não foi? para tudo
	063	C15: e não me esqueci
	064	Aux.: é assim mesmo
	065	C22: eu também não me esqueci
	066	Aux.: porque para o ano na escola vão fazer trabalhos de casa
	067	muitas vezes
	068	C22: ¡sempre! todos os dias
	069	Aux.: todos os dias
	070	C13: a L. tem sempre ²¹³
	071	Aux.: exatamente / ¿não é L.? é diferente
	072	C15: F. a minha irmã
	073	Aux.: JÁ TIVESTE a tua oportunidade de falar / claro que o teu tio
	074	não tem de fazer os trabalhos / tu tens 6 anos para fazer os
	075	trabalhos de casa

²¹³ Antiga aluna do colégio, e irmã de uma das crianças, que estava presente na sala.

(06:00)	076	C21: ó F. eu no fim-de-semana não pude fazer os trabalhos porque
	077	a minha mãe ainda / estava a dormir / depois- depois fui único que
	078	v- voltei pa-pa sala / mas para a sala da minha casa
	079	Aux.: sim / mas tu também não levaste trabalhos de casa porque
	080	estiveste doente / não vieste à escola // vais levar hoje
	081	C21: e é que a minha mãe só tem um trabalho // e a minha tia F.
	082	tem dois
	083	Aux.: sim / pronto // agora C6 conta-me lá o teu fim-de-semana
	084	C6: no meu fim de semana brinquei
	085	Aux.: boa / ¿e que mais?
	086	C6: depois eu fui fazer os (()) trabalhos de casa / a minha prima
	087	ajudou-me / e depois quando eu já tinha acabado / eu fui lá para
	088	fora // com a minha prima / e depois nós andamos na terra com
	089	as bicicletas // os meus pais têm / uma carrinha e ta-tava com
	090	areia e nós brincamos lá dentro
	091	Aux.: que fixe / ¿então divertiste-te? muito bem / também gosto
	092	muito de andar de bicicleta eu
	093	((...)) ²¹⁴
	094	Aux.: QUEM QUER FALAR / não vou ouvir / se levantar o dedo e
	095	todos vão ter oportunidade de falar / já falaram / ¿C21 o que é que
	096	fizeste no teu fim de semana?
	097	C21: já falei
	098	Aux.: disseste-me que não fizeste os trabalhos de casa / não me
	099	falaste do teu fim de semana / disseste que eu não fiz os trabalhos
	100	de casa porque a minha mãe estava a dormir / e só eu é que estava
	101	na sala // ¿que é que tu fizeste no sábado e no domingo? ¿estiveste
	102	sempre na sala?
	103	C21: não /// (5") eu- eu- eu- fui à minha avó / o dia / todo o dia /
	104	quase todo o dia / depois no dia/ quase todo o dia voltei para casa
	105	ao dia / e depois descalcei // e cheguei à noite / cheguei à minha
	106	casa
	107	Aux.: ¿e que é que fizeste na casa da tua avó? ¿não brincaste?
	108	C21: brinquei [(())]
	109	C15: [(())]
	110	Aux.: CALA-TE ²¹⁵
	111	C21: estava lá a minha avó / o me- o meu avô / a minha tia e o meu
	112	padrinho // e já está
	113	Aux.: muito bem / ¿não brincaste com o D. um fim de semana
	114	inteiro?
	115	C21: sim / o D. quando → quando → a minha mãe ainda estava a
	116	dormir / o D. acordou e veio para a minha beira
	117	Aux.: ¿e tu C14? ¿o que é que fizeste no fim-de-semana?
	118	C14: ° brinquei / foi a festa de anos [(())] °=
	119	C?: [ó F.]
	120	Aux.: ¡shhh!
	121	C14: = ° e depois fui à festa de anos (()) °
	122	Aux.: ¿foste à festa de anos?

²¹⁴ As crianças começam a falar ao mesmo tempo sobre as suas bicicletas.

²¹⁵ Uma criança estava a falar enquanto o C21 falava.

(09:00)	123	C14: ° (()) °
	124	C21: quan- eu estava à frente da televisão e quando olhei para trás
	125	ele estava à minha beira
	126	Aux.: hum/ muito bem / ¿e tu C4 o que é que fizeste no fim de
	127	semana?
	128	C24: no sábado fiquei em casa / todo o dia
	129	Aux.: ¿e no domingo?
	130	C24: fui à missa todo o dia
	131	Aux.: não foste à missa todo o dia porque não há nenhuma missa
	132	que seja todo o dia // foste à missa / ¿o que é que fizeste mais?
	133	C24: e depois fui de tarde fazer trabalhos
	134	((...)) ²¹⁶
	135	Aux.: tu C20 ¿o que é que fizeste no fim de semana?
	136	C10: fui passear // fui (())
	137	Aux.: sim
	138	C20: e depois no domingo / estava em casa
	139	Aux.: muito bem / e tu C2 ¿o que fizeste no fim de semana?
	140	C2: ° (()) °
	141	Aux.: fala alto C2
	142	C2: depois / fui para casa // e brinquei com o meu primo // lá
	143	Aux.: muito bem / tu C11 ¿o que fizeste no teu fim de semana?
	144	C11: no sábado // fui ao continente
	145	Aux.: também fui ao continente ontem
	146	C22: ei, eu fui ontem
	147	C24: eu também fui ontem ao continente
	148	Aux.: diz mais C11
	149	C11: depois // eu vi-te ontem
	150	Aux.: ¿viste-me?
	151	C11: sim
	152	Aux.: ¿e não me vieste dizer olá?
	153	C11: não
	154	((...))
	155	Aux.: diz lá C11 / vamos ouvir o C11
	156	C11: eu fui à festa de anos do meu primo (())
	157	Aux.: C5?
	158	C5: eu fui a casa da minha avó G.
	159	Aux.: ¿foste? ¿que fixe! ¿e que mais?
	160	C5: eu fui à casa da minha avó e depois§
	161	Aux.: § ¿ó C21 queres sair da sala?
	162	/ ¿QUERES PARAR QUIETO? OS TEUS AMIGOS OUVIRAM-TE
	163	¿AGORA OUVES OS TEUS AMIGOS SE FAZ FAVOR! / ¿ONDE É QUE
	164	FOI A C5? DIZ LÁ // FOI À CASA DE QUEM? muito bem estás a ver
	165	como estás atento // diz lá C14- diz lá C5
	166	C5: eu fui a casa da minha avó / e depois dormi lá
	167	Aux.: ¿dormiste lá? ¿e olha a I.- e a I. está boa?
	168	C5: está
	169	Aux.: tens de lhe dizer para ela nos vir visitar / ¿está bem?
	170	C5: a minha mãe ((trabalha)) na escola dela

²¹⁶ Fala com a irmã de uma das crianças presente na sala.

(12:00)	171	Aux.: ¿onde é?
	172	C5: a minha mãe não disse
	173	Aux.: ¿não sabes ? está bem / C8 / diz-me ¿o que fizeste no fim de
	174	semana?
	175	C8: ° (()) °
	176	Aux.: alto
	177	C8: ° (()) °
	178	Aux.: muito bem / ¿e tu C10?
	179	C10: no domingo fui comer à minha avó / [e depois fui passear]
	180	C?: [(TOSSE)]
(15:00)	181	Aux.: que fixe / muito bem / ¿e tu C22?
	182	C22: no sábado / quando acordei / mal acordei fui logo fazer os
	183	trabalhos de casa
	184	Aux.: muito bem / é assim mesmo.
	185	C22: [(())]
	186	C?: [(TOSSE)]
	187	Aux.: ah muito bem / ¿e já não andas na natação C22?
	188	C22: (())
	189	Aux.: ¿mas andas ou não na natação?
	190	C22: (()) vou acabar ((as aulas)) amanhã é a última e depois já
	191	posso ir outra vez para a natação
	192	((...))
	193	C22: (())
	194	Aux.: pronto está bem / muito bem // ¿C19 O QUE É QUE fizeste
	195	no teu fim-de-semana? temos de nos despachar que temos de ir
	196	almoçar
	197	C19: no sábado / eu fui à minha avó (())
	198	Aux.: muito bem
	199	C19: ° (()) °
	200	Aux.: ¿mais nada? C12 o que é fizeste §
	201	C19: § ° (()) °
	202	Aux.: muito bem /// (2") ¿e tu C12 o que é que fizeste?
	203	C12: no sábado fiquei em casa
	204	Aux.: ¿e no domingo?
	205	C12: a fazer desenhos / e no domingo fui à missa com a minha avó
	206	/ e depois / fui para casa / e depois foi logo de noite
	207	Aux.: muito bem / ¿e tu C1?
	208	C1: ° (()) °
	209	Aux.: muito bem
	210	C1: (())
	211	Aux.: muito bem / e tu C16 ¿O QUE É QUE FIZESTE NO FIM DE
	212	SEMANA?
	213	C16: no sábado (()) no domingo fiquei em casa na cama / da minha
	214	tia
	215	Aux.: ¡que giro! ¿deu-te a preguiça? // se estiveste o dia todo na
	216	cama é só preguiça
	217	C16: e depois tive preguiça para ir para casa
	218	Aux.: ¡ah! tu estás com preguiça para trabalhar / preguiça para
	219	comer / preguiça para tudo

(18:00)	220	C16: mas fiz os trabalhos.
	221	Aux.: muito bem C16 / ¿e tu C17 o que é que fizeste?
	222	C17: eu não fiz o trabalho de casa
	223	Aux.: vais levar
	224	C17: (())
	225	Aux.: boa // ¿tu fizeste uma festa? ²¹⁷ // boa
	226	C17: (())
	227	Aux.: boa // ¿e tu C23 que é que fizeste?
	228	C1: ó F.
	229	Aux.: ¡shhh!
	230	C23: no sábado fui a uma festa de anos
	231	Aux.: ¿e no domingo?
	232	C23: (())
	233	Aux.: muito bem / e tu C7 ¿o que fizeste no fim-de-semana?
	234	C21: ° (()) °
	235	Aux.: muito bem / pronto já todos conversamos um bocadinho /
	236	agora vamos fazer boca peixe balão e depois almoçamos rápido /
	237	e depois conversamos mais depois de comer a sopa / e a S. está a
	238	chegar
	239	Crianças: ó F. ²¹⁸
	240	Aux.: VAMOS FAZER / ¿o quê?
	241	C21: (())
	242	Aux.: diz C6 / ACABOU AGORA TEMOS DE IR COMER A SOPA JÁ
	243	ESTAMOS ATRASADOS / diz C5
	244	C5: (())
	245	Aux.: OLHA / vamos fazer comboio boca peixe balão BRAÇOS AOS
	246	((LADOS)) para ir embora
	247	C22: ó F.
	248	C1: eu fiz chichi há bocadinho
	249	C22: F. eu fiz xixi e não lavei as mãos
	250	C15: eu também já tinha feito chichi
	251	C1: eu também ((...)) F. já fiz chichi e já lavei as mãos
	252	Aux.: está bem / mas temos que / de ir lá outra vez
	253	C1: outra vez?
	254	Sim /// (4") OLHA BOCA PEIXE BALÃO / no refeitório é para se
	255	portarem bem porque só estou eu / a S. não está / e eu tenho de
	256	levar os meninos à casa de banho ²¹⁹

²¹⁷ A criança acena que sim.

²¹⁸ Algumas crianças vão chamando pelo nome da auxiliar.

²¹⁹ As crianças formam uma fila e saem da sala para o refeitório.